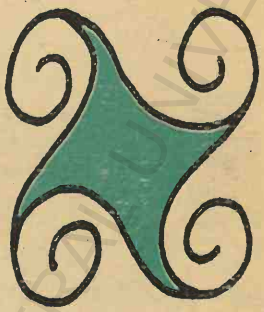
Rudolf Lanz

PEDAGOGIA WALDORF



Un drum către un învățământ mai uman

II 350.121

Editura Fundației INTELLEGENTIA

BCU IASI / CENTRUL UNIVERSITARY

295991

Rudolf Lanz

II 350.121

Pedagogia Waldorf

Un drum către un învățământ mai uman

Ediția a 6-a

Anexă:

Chestiuni urgente ale actualității educaționale
text de Valdemar W. Setzer

Traducere din Limba portugheză
Despina Budu și Niculae Budu

Ediție îngrijită, adaptată și prefațată de
Victoria Pieptan

341410
B.C.U. IASI

Editura Fundației INTELEGENTIA București, 2002

ALE

© Rudolf Lanz, 1979
(Text principal)
© Valdemar W. Setzer, 1998
(Text anexat)

Traducerea a fost făcută după: A Pedagogia Waldorf
Caminho para um ensino mois humano
© Rudolf Lanz, 1979
a 6-a ediție, 1999 – Editura Antroposofica Ltda
Sao Paulo, Brazil
ISBN: 85-7122-101-4
Manager and Editor: Jacira S. Cardosa

Pedagogie Waldorf
Sisteme de educație
37.022 (Waldorf)
Sisteme de educație

Referent: Micaela Ghițescu
Coperta: Vasile Olac
Rețeaua școlară Waldorf din România ne-a fost pusă la dispoziție de:
Ministerul Educației și Cercetării
Federația Waldorf din România

ISBN: 973-96927-4-5

28 AUG 2000

SUMAR

Notă asupra ediției de Victoria Pieptan 9
Prefață de Rudolf Lanz 12

PARTEA ÎNTÂI

Imaginea omului în lumina Antropozofică 13
Entitatea umană 15
Omul în univers 30
Trimembrarea omului 33

PARTEA A DOUA

Dezvoltarea copilului 37
Introducere 39
Septeniile 40
I. Primul septeniu: Copilăria 43
II. Al doilea septeniu: tinerețea 50
III. Al treilea septeniu: adolescența 62
Retrospectivă 70
I. Drumul către gândirea conceptuală 70
II. Legea metamorfozei 72
III. Personalitate. Ereditate și bolile copilăriei 73
IV. De la dezvoltarea „eului" la respectarea tuului 74
Temperamentele 76

PARTEA A TREIA

Fundamentele și principiile generale ale Pedagogiei Waldorf ... 81
Învățământul în criză 83
Profesorul. Realizatorul Pedagogiei Waldorf 87
Educația. O terapie 97
Gândirea. Simțire. Voință: Polaritate și armonizare 99
Realismul Pedagogiei Waldorf 102
Importanța trăirii 104
Clasa 106
Învățământul în epoci – o cerință logică 110
Evaluarea 114

PARTEA A PATRA

Aplicarea Pedagogiei Waldorf 117
Grădinița de copii 119
Școala propriu-zisă 125
I. Aspecte generale 125
II. Anumite considerații cu privire la curriculumul Waldorf 132
1. Limbajul: vorbirea, scrierea și lectura 134
2. Istoria 140
3. Geografia 141
4. Limbile străine 142
5. Matematica și geometria 143
6. Materiile științifice (științele) 146
7. Artele. Munca artizanală și profesionalizată. Activități corporale 147
8. Grădinăritul 151
9. Desenul formelor 151
10. Religia 153
11. Serbările. Prezentările. Excursiile 154
Poziția Pedagogiei Waldorf în legătură cu anumitele probleme actuale 157
I. Autoritate. Libertate 157
II. De ce să se pună accent pe formă? 161
III. Jucăriile 162
IV. Problema televiziunii 165
V. Învățământul audiovizual 178
VI. Fenomenele de accelerare. Alfabetizarea la vârsta preșcolară 179
VII. Învățământul programat 182
VIII. Educația. Prepararea pentru viață 190
IX. Religia în viața copilului 194
X. Educația sexuală în școală 195
XI. Informatica în școală 200
XII. Riscurile jocurilor electronice 200

PARTEA A CINCEA

Şcolile Rudolf Stein sau Waldorf 201
Principii generale 203
Puţină istorie 209
Structura formală 214
I. Corpul docent 216
II. Societatea susţinătoare 219
III. Părinţii elevilor 220
IV. Seminariile pedagogice 221
Epilog 223

ANEXA

Chestiuni urgente ale actualităţii educaţionale 225
Notă preliminară 227
Calculatoarele în educaţie: de ce, când, şi cum 228
I. Introducere 228
II. De ce? 229
III. Când? 231
1. Calculatorul 231
2. Dezvoltarea copilului şi a tânărului 234
3. Formele de utilizare a calculatoarelor în educaţie 239
4. Etatea ideală 245
IV. Cum? 248
V. Concluzii 251
Riscurile jocurilor electronice la vârsta copilăriei şi tinereţii 254
Reţeaua scolară Waldorf în România 267
Bibliografie 273

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY
PENTRU MARIANNE

BCUIASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PENTRU MARIANNE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

Notă asupra ediției

Prin publicarea lucrării, „Pedagogia Waldorf" a autorului prof. dr. Rudolf Lanz, brazilian de origine germană, cititorul român face cunoștință pentru prima dată, cu o pedagogie care încearcă să fie o sinteză a idealurilor marelui pedagog și antropozof german Rudolf Steiner, fără să se substituie studierii operelor pedagogice ale acestuia.

Această pedagogie, ca și autorul ei, prof. dr. Rudolf Lanz, se bucură de mare popularitate în rândul publicului brazilian, al cadrelor didactice: învățători, educatori, profesori de gimnaziu și liceu, părinți, studenți și chiar elevi, pentru că ea corespunde așteptării acelora preocupați de o școală a libertății interioare, a cunoașterii echilibrului dintre materie și spirit, a ritmului interior cu cel cosmic.

Prin tradiție, România nu a rămas niciodată străină de ideile învățământului european și deci, nu poate rămâne indiferentă nici față de ideea unei astfel de pedagogii intrată în circuitul european după primul război mondial prin creatorul său, Rudolf Steiner.

Pedagogia lui Rudolf Steiner s-a experimentat pentru prima dată la una din școlile orașului Stuttgart și s-a numit „Școala Waldorf". De aici s-a extins, căpătând noi valențe informaționale, pe o arie largă, mondială. Astfel s-a născut și pasiunea domnului profesor doctor Rudolf Lanz pentru sistemul școlii Waldorf și pedagogia Waldorf.

Pedagogia de față care ne-a fost oferită de autorul ei, și care vede lumina tiparului la Editura fundației INTELLEGENTIA, ne familiarizează cu un vocabular mai puțin cunoscut nouă, dar cu mare circulație în lumea modernă, atât pe plan european, cât și pe plan mondial, prezentându-ne, în prima și a doua parte, imaginea omului în lumina

antropozofică, de la septenalele în dezvoltarea copilului, până la dezvoltarea „Eu"-lui și respectarea „Tu"-ului.

În partea a treia și a patra se dezvăluie adevărata artă a pedagogiei Waldorf privind educatorul, educația ca o terapie, polaritatea și armonizarea gândirii, simțirii și voinței. Apoi clasa cu valoarea rezultatelor și treptelor de realizare a instrucției și educației copiilor, începând de la grădiniță până la gimnaziu și liceu cu toate obiectele de predare, fără să se urmărească hiperintelectualizarea.

Ultima parte prezintă structura organizatorică a școlii Waldorf cu întregul său corp profesoral, precum și contribuția adusă de părinții elevilor la rezolvarea problemelor școlii.

Astăzi, când în România de după Revoluția din decembrie '89, se legiferează reforma învățământului care se impune cu necesitate, și când Ministerul Educației și Cercetării este preocupat de studierea și experimentarea unor precepte și sisteme pedagogice alternative și chiar a constituit clase și școli Waldorf, iar în anul unversitar '90–'91 s-a deschis un asemenea sistem și pentru cursanții Seminarului universitar de pedagogie Waldorf, considerăm că această carte este cu atât mai necesară și binevenită în întâmpinarea acestui interes, spre a evita, pe cât posibil, eventualele erori ce ar putea interveni în acest domeniu.

Contactul cadrelor didactice cu această pedagogie la care n-au avut acces până la Revoluție, le dă posibilitatea să îmbine tradiția școlii românești, ratificată de istorie, cu elementele pedagogiei alternative europene fondată de școala Waldorf, cunoscută de mult în lumea întreagă, fără să se impună ca un dat general obligatoriu.

Traducerea de față este realizată de Doamna Despina Budu, și de domnul Niculae Budu, români, bucureșteni stabiliți în Brazilia, la Sao Paolo, din anul 1981. Munca domniilor lor, de a reda cât mai fidel textul original, a fost voluntară, obținând întreaga aprobare a autorului, prof. dr. Rudolf Lanz, prilej

cu care domnia sa a avut amabilitatea să facă o completare la traducerea în limba română a operei sale, pe care o transmitem integral. „Prezenta carte nu este o descriere a școlilor Waldorf din Brazilia, ea vizează punerea în evidență a unui model ce poate fi schimbat în anumite detalii, de acord cu contextul social al fiecărei țări. Nu este o școală a elitelor, nevizând formarea de elevi hiperintelectualizați, ea se adresează ființei omenești în formare. Această carte nu substituie – așa cum am mai arătat – studiul operelor pedagogice ale lui Rudolf Steiner, dar încearcă să fie o sinteză a idealurilor acestui mare pedagog. Marea popularitate pe care cartea o are în rândurile publicului brazilian, faptul că este o carte de studiu în multe universități locale, demonstrează cum reușește să corespundă așteptărilor tuturor celor preocupați cu formarea unei noi generații mai bune, independent de rasă, religie, situație socială etc.".

Ediția de față, primită recent de la Editura Antropozofică Ltda, Sao Paolo, aduce în complectare la ediția anterioară

Anexa: Chestiuni urgente ale actualității educaționale.

Texte semnate de Valdeman W. Setzer, profesor titular (pensionat) al Departamentului de științe ale calculatoarelor de pe lângă Institutul de matematică și statistică al Universității din Sao Paolo (USP) și fondator al Centrului de predare a calculatoarelor al acestui Institut.

Mulțumim aici domnului prof. Valdeman W. Setzer și Editurii Antropozofice Ltda pentru amabilitatea de a ne fi donat lucrarea de față pe care o facem cunoscută și publicului român.

Mulțumim de asemeni celor care au tradus volumul pentru a pune la îndemâna noastră o lectură pedagogică pertinentă privind școala Waldorf.

Victoria Pieptan Dor,

Prefață

Scopul acestei lucrări este de a prezenta publicului brazilian un sistem pedagogic ce a provocat multe dezbateri în special în țările europene. Nu este un sistem nou, datând din 1919, cu toate acestea actualitatea sa este demonstrată nu numai prin multiple „pro"-uri și „contra", dar și prin creșterea continuă a numărului de școli ce se orientează după această „nouă" filosofie a învățământului. Merită prin urmare să se cerceteze dacă ea nu vine în întâmpinarea nenumăratelor persoane deziluzionate de sistemele educative actualmente în vigoare.

Ce distinge pedagogia Waldorf de celelalte teorii pedagogice este faptul că aceasta se bazează pe observarea intimă a „ființei copil" și a condițiilor necesare dezvoltării infantile. Fără această cunoaștere însuși conținutul pedagogiei Waldorf nu ar putea fi înțeles.

Dar această cunoaștere ar avea de suferit în fundamentul ei, dacă nu ar fi situată în contextul mai amplu și mai complex al cosmoviziunii care constituie într-un fel anturajul său spiritual. Este vorba de antropozofie, știința spirituală creată de Rudolf Steiner. Fără a intenționa în acest moment să se intre într-o explicație mai detaliată, se poate spune că antropozofia are drept scop de a promova o imagine a omului ce se deosebește de concepțiile pe care civilizația actuală le formează cu privire la acesta.

Din aceste considerații decurge planul prezentei cărți, după un studiu sumar al acelei părți a antropozofiei care se referă la entitatea umană. Un capitol mai amplu va fi dedicat dezvoltării copilului în lumina științei spirituale antropozofice. Numai după acest studiu preliminar va fi posibilă și folositoare abordarea principiilor proprii pedagogiei Waldorf, ca și aplicarea ei în așa numitele școli Waldorf.

Cititorul dornic de a cunoaște mai bine ideile lui Rudolf Steiner va întâlni în operele lui și ale continuatorilor, exprimarea întregii cosmoviziuni antropozofice.

Rudolf Lanz

PARTEA ÎNTÂI

Imaginea omului în lumea antropozofică

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Entitatea umană

Știința modernă materialistă, mecanizată și în măsura posibilului exactă încearcă să încadreze omul într-un sistem de norme și să-l interpreteze aplicându-i legile variabile în chimie, fizică, biologie, psihologie animală – într-un cuvânt explicându-l prin fapte și fenomene ale regnurilor inferioare: mineral, vegetal, animal. Propria antropologie tradițională folosește în lucrările ei criterii și concepții aparținând biologiei, psihologiei, sociologiei și a altor științe moderne. Antropozofia focalizează omul sub un unghi mai amplu, deși raționamentul și metodele sale au aceeași rigoare științifică.

Încercând să înțelegem omul, constatăm la prima vedere constituirea corpului său din substanțele sau elementele chimice care alcătuiesc, de asemenea, lumea din jurul nostru. Același carbon, oxigen, calciu, fier etc. se găsesc în constituția amândorura. Aceste substanțe precum și compușii lor intră în corp și ies din el într-un flux continuu, prin respirație, alimentație și prin secreție. Procesele metabolice sunt în mod amplu cunoscute în așa fel încât se obișnuiește să se compare corpul cu un complex laborator chimic.

Cunoașterea materiei, inclusiv a aceleia ce constituie corpul nostru, ne este oferită de simțurile noastre. În ansamblul lor aceste substanțe formează regnul mineral și putem spune că ființele celorlalte regnuri (animal și uman), de asemenea, le conțin, deși în stadii de complexitate superioare. Lumea minerală anorganică își are expresia tipică în cristal. Toate fenomenele acestei lumi sunt explicate, prin teoriile și legile chimice, fizice și matematice; un principiu aparent de cauzalitate domnește în toate procesele dinamice, în transformarea formelor de energie și în combinarea elementelor chimice simple în substanțe complexe.

Cauzele tuturor acestor fenomene se întâlnesc în lumea sensibilă sau fizică înconjurătoare. Extrapolând legile descoperite în ultimele secole, astrofizicienii și astronomii au stabilit de asemenea, teorii cu privire la fenomenele extraterestre emițând ipoteza că aceleași legi sunt valabile în tot universul.

Dacă comparăm lumea anorganică pe de o parte, și ființele regnurilor vegetale, animal și uman pe de cealaltă parte, constatăm că acestea se diferențiază de acelea prin ceea ce numim viață. Asistăm la fenomene noi, necunoscute lumii minerale: creștere, forme tipice, regenerare, reproducere, metabolism etc. Constatăm, de asemenea, că elementele chimice formează substanțe cu structuri mai complexe, dar și de mare labilitate chimică, cum ar fi: albumina, protoplasma etc. Observăm în sfârșit că ființele vii au o existență limitată în timp; ele se nasc și mor, în timp ce o piatră niciodată nu este altceva decât o piatră, dacă forțele externe, nelegate de propria esență, nu-i modifică sau distruge forma.

Se pare deci că există în ființele organice ceva dincolo de substanța pură, ce sustrage materia legilor legate de propria sa structură. În momentul morții acest „ceva" încetează să existe, sau cel puțin nu mai acționează. Corpul mort devine cadavru și ca atare substanța se supune exclusiv legilor lumii anorganice; organismul se descompune pierzând forma și structura specifică, întorcându-se în împărăția „prafului și pulberii".

Putem deci afirma că ființele organice urmează legi opuse sau cel puțin diferite de legile chimice și fizice ale lumii.

În afară de aceasta, constatăm că fiecare ființă organică are forma ei particulară. Ne putem imagina două semințe compuse, din punct de vedere chimic, din aceleași elemente. Cu toate acestea, una va forma o plantă de un anumit tip, iar cealaltă o plantă de altă specie cu aspect complet diferit, deoarece fiecare în cadrul structurii ei urmează un model

propriu. Această autonomie a formei organice ajunge foarte departe. Fiecare plantă își are silueta ei tipică. Dacă retezăm frunzele, regenerarea este automată. Chiar și ființele mai evoluate, ca omul și mamiferele au această facultate, între anumite limite: o rană cicatrizează, adică forma originală se restabilește ca și cum o forță plămăduitoare centrală ar comanda comportamentul țesuturilor vecine în sensul întoarcerii la aspectul anterior.

Acest comportament nu poate fi rezultatul activității unui mesaj genetic care ar fi prezent în toate celulele unui organism (precum afirmă anumite școli de biologie actuale) deoarece este vorba de un principiu supracelular.

Considerând comparația noastră între lumea organică și anorganică, constatăm că mineralele realizează existența lor doar în spațiu, neavând nici o dezvoltare (făcând abstracție de fenomene particulare ca radioactivitatea spontană sau îmbătrânirea metalelor), în timp ce plantele, animalele și omul, au o evoluție în timp.

Cristalul este autosuficient. El există și durează prin el însuși, nefiind produs din exterior, organismul viu are nevoie de influențele exterioare pentru existența sa: lumina soarelui, fluxul neîntrerupt al respirației, metabolisul, sunt factori de neînlocuit pentru creștere, ca și pentru toate manifestările vieții.

Până aici nimic nou pentru cititorul care obișnuiește să observe fără idei preconcepute fenomenele din jurul său.

Biologia modernă încearcă să minimalizeze diferențele între regnul mineral și organic, afirmând că acesta este, ca să ne exprimăm astfel, o continuare fără hiat al celuilalt. Dar ce ar fi acest „ceva" care face ca substanțele lumii anorganice să formeze organisme?

Doctrine vitaliste din trecut și prezent afirmă că există o forță vitală care pătrunde în ființele organice. Dar prin introducerea acestui termen se pune doar etichetă pe o necunoscută

fără a se da o adevărată explicație. Această atitudine, desigur, nu este proprie unui om de știință.

Antropozofia dă următoarea explicație: ființele organice posedă în afară de corpul mineral sau fizic, un ansamblu de forțe vitale individualizate și delimitate, adică un al doilea corp nefizic care străbate corpul fizic. Acest al doilea corp este ansamblul de forțe care dau „viața" ființei și împiedică materia să urmeze legile ei chimice și fizice normale. Rudolf Steiner, fondatorul antropozofiei a numit acest al doilea corp, corpul plasmator sau corpul de forțe plasmatoare, a căror explicație depășește cadrul acestei cărți, corpul vital numindu-se corpul eteric.

Așadar corpul eteric nu există în minerale, dar este prezent în plante, animale și om.

După cum corpul fizic este construit din substanțe fizice, corpul eteric își trage substanța dintr-un plan eteric general. Suntem obligați să folosim termenul de „substanță" deși suntem conștienți că în domenii nefizice nu ar trebui să se folosească termeni extrași din planul senzorial; însă limbajul nostru a fost elaborat pentru lucrurile acestei lumi și nu conține cuvinte proprii care să exprime exact sensul și esența fenomenelor din alte planuri. (Această observație este valabilă pentru toți termenii folosiți în continuare). După cum corpul fizic este o aglomerare individualizată de substanțe chimice, tot astfel corpul eteric este un adevărat corp, deși acest fapt nu este perceput de simțurile noastre obișnuite.

Aici survine o primă mare îndoială: cum poate antropozofia să afirme existența unui asemenea corp? Nu este o afirmație gratuită, un simplu postulat sau ipoteza cu nimic mai „valabilă" decât atâtea alte teorii sau ipoteze postulate de știință și religii? Așa ar fi dacă numitul corp eteric ar fi doar un concept, o abstracție. În realitate corpul eteric poate fi observat, existența lui poate fi pusă în evidență, funcțiile lui pot fi analizate și investigate prin experiența proprie și

directă. Dar cum? Simţurile noastre obişnuite ne arată numai obiecte şi forţe fizice. Dar ştiinţa spirituală ne revelează că omul are în afară de simţurile fizice, simţuri superioare care îi dau posibilitatea să observe fenomenele din planuri elevate. Sau mai bine spus, el are aceste simţuri în stadiu latent putând să le stârnească printr-un antrenament adecvat. Antropozofia susţine că în epoci îndepărtate toţi oamenii dispuneau de aceste simţuri care le ofereau o trăire suprasensibilă. Chiar în epoci posterioare existau indivizi privilegiaţi care aveau această clarviziune în timp ce marea majoritate a oamenilor o pierduseră. În viitor oamenii vor avea din nou aceste simţuri superioare în deplină funcţionare. Antropozofia indică drumul care permite omului modern, păstrând deplină conştiinţa, să le stimuleze treptat.

Corpul eteric poate fi „văzut" (nu este vorba de vederea prin intermediul ochilor fizici) de către indivizi care au atins un anumit grad de clarviziune. În toate epocile istorice au existat asemenea „iniţiaţi" şi descrierile lor converg cu privire la corpul eteric şi multe alte obiecte de studiu ale antropozofiei.

În realitate antropozofia nu afirmă nimic nou în acest sens. Ezoterismul hindus, egiptean, tibetan sau grec, precum şi al unor curente mai recente, cunoaşte acest corp eteric, precum şi funcţiile lui. Antropozofia traduce doar această veche înţelepciune, în formulări şi concepţii moderne, în raport cu gradul de evoluţie atins de omul secolului al XX-lea.

Corpul eteric menţine viaţa şi acţionează contra morţii; aceasta apare ca un pasaj către un stadiu pur şi simplu mineral. Asistăm aşadar, la un proces de mineralizare a cărui prezenţă în corpul uman, poate fi uşor observată. El constituie o slăbire progresivă a forţelor modelatoare ale corpului eteric până în momentul morţii. Moartea marchează timpul total de activitate a forţei mineralizante.

Pare a fi curioasă această observație, și inspirați, gânditorii din trecut care afirmau că viața este o moarte continuă. Aici este suficient să comparăm un nou născut cu un bătrân ca să înțelegem profundul adevăr. La noul născut vitalitatea se găsește în apogeul ei: corpul este moale, elastic, plasmabil; conștiința, intelectul și toate activitățile psihice încă nu s-au dezvoltat și copilul trăiește, ca să spunem așa, racordat la funcțiile sale vitale și vegetative. La adult și mai târziu la bătrân, corpul este uscat, devitalizat, funcțiile biologice sunt reduse și supuse stadiilor patologice (disfuncții, atrofii, scleroze, mineralizări etc.); în schimb facultățile mentale, circumspecția și stăpânirea de sine sunt pe deplin dezvoltate, atingând punctul culminant în serenitatea și înțelepciunea contemplativă a bătrâneții (atâta timp cât slăbiciunea fizică nu reprezintă un obstacol).

Numeroasele boli ale bătrâneții (scleroza, guta, calculii etc.) sunt o indicație a triumfului progresiv al forțelor mineralizate asupra forțelor eterice. Depozitele, de multe ori cristaline, constituie o invazie de materie moartă în corpul viu.

Fie permis să observăm aici că forțele eterice nu se încadrează în „cauzalitatea" mecanică și deterministă ce predomină în lumea fizică. De exemplu, planta crește în sus, sens opus forței de atracție terestre. Cu alte cuvinte, lumea organică acționează în sens opus creșterii entropiei.

Am văzut deja că mineralul întâlnește forma cea mai expresivă în cristal, adică în materia în stare solidă. Fenomenele vitale apar doar în mediul umed sau lichid. Nu există viață fără apă. Dacă ne întoarcem din nou la exemplul nostru cu noul născut și bătrânul, vedem cum corpul primului conține proporțional mult mai multă apă.

Înseși depozitele (calculii, artritele) constituie solidificări în locuri unde organismul pe deplin vitalizat trebuie să conțină numai lichide, coloizi sau alte forme încă plastice și maleabile.

În rezumat planta (prin extindere animalul și omul) apare compusă din substanțe fizice (materia) care se așază

„de-a lungul" unui corp eteric ce ar putea fi comparat (cu riscul unei imperfecțiuni) cu un câmp de forțe invizibile. După cum pilitura de fier, se așază de-a lungul liniilor câmpului magnetic, tot astfel materia umple forma nefizică a corpului eteric. Dar în timp ce câmpul este static, corpul eteric, în afară de a da formă, provoacă de asemenea, toată dinamica funcțiilor vitale. El acționează în spațiu și timp de acord cu legile specifice ale planului eteric.

Totodată, constatăm în mod empiric o anumită polaritate între viață și conștiință; o predominare a vitalității implică o conștiință redusă, sau altfel spus, dezvoltarea conștiinței se produce pe seama energiilor vitale.

Atât animalul, cât și planta trăiesc, totuși, dar în timp ce planta apare ca o ființă adormită, în stadiul de „somn", animalul trăiește în stadiul de vigilență, de conștiință, manifestat încă la animalele mai primitive. Sau mai bine zis animalul trece prin stadii de succesiune de somn și trezire. În cele din urmă el simte și reacționează, are impulsuri (caută alimentul, parteneri sexuali), manifestă atitudine de atracție (simpatie) și repulsie (antipatie), poate să „învețe" etc.

Constatăm, de asemenea, că planta este deschisă: suprafața frunzei (element bazic al plantei de acord cu geniala descoperire a lui Goethe) este expusă și permeabilă forțelor din afară. Ea nu are viață „interioară". Animalul, pe de altă parte, ne apare mai închis, mai izolat de lumea externă. Aceasta nu numai din punct de vedere fizic. Există în el un tip de spațiu interior care nu este doar fizic (structura sistemului corporal, organe cu funcții definite etc.), dar și animic. În animal există o „lume proprie" de reacții, instincte, atitudini, grație căreia el ocupă un loc izolat în natură, în timp ce planta se dăruiește lumii, în fiecare moment fiind pătrunsă de influențele sale.

Planta se realizează în timp cu apariția treptată a părților sale, animalul este „gata" și complet de la naștere. De la începutul vieții sale corpul conține toate organele. El

creşte în mărime, dar nu se diversifică (vom neglija aspectele ca metamorfoza insectelor care au alte explicaţii).

Putem spune din nou că succintele observaţii ce urmează nu constituie o noutate pentru un observator conştiincios. Ce adaugă antropozofia ca noutate este o descoperire de importanţă maximă: toate fenomenele la care s-a făcut aluzie sunt legate de existenţa unui vehicul inexistent la plante, dar prezent la animale. Acest vehicul permite animalului să aibă senzaţii şi reflexe, simpatii şi antipatii, instincte şi pasiuni. La om el face să fie posibilă toată gama de simţuri, de la instictul primitiv, până la sentimentele cele mai nobile şi sublime.

Acest vehicul apare ca un corp, dar cu un conţinut mai rafinat şi subtil decât a corpului eteric. Un grad mai elevat de viziune permite iniţiatului să perceapă acest corp prin intermediul unei serii de organe superioare. Acest corp, „vehiculul senzaţiilor şi al sentimentelor", poate fi numit corpul de sentimente. Rudolf Steiner i-a dat numele de corp astral. Fără a intra în detalii asupra acestei denumiri, voim să amintim că vechi curente ezoterice întrevedeau o relaţie între forţele planetare (în latină: astra), organele omului şi viaţa sa animică (sufletească). De aici numele de corp astral.

Ne aflăm din nou în prezenţa unui corp care străbate corpul vizibil al omului şi animalului. Amândouă posedă prin urmare, în afara corpului fizic şi eteric, acest al treilea membru al entităţii sale, prin care participă la un al treilea plan, aşa numitul plan astral.

Acest corp astral este superior corpului eteric pe care-l domină. Provoacă în corpul fizic şi în cel eteric specializarea funcţiilor care se traduc prin organe goale pe dinăuntru. În timp ce frunza, element constitutiv al plantei este planta şi poate fi considerată bidimensională, corpul oricărui animal conţine aceste spaţii tridimensionale „goale" a căror primă apariţie se întâlneşte în stadiul de gastrulă a embrionului. Acest gol a fost din timpuri străvechi relaţionat cu aerul şi de fapt elementul atribuit lumii animale era aerul (în sensul

împărțirii antice a lumii în patru elemente). Deoarece ansamblul forțelor animice se numește de asemenea „suflet" putem stabili paralele interesante între cuvintele latine: anima (suflet), animus (vânt, aer, suflare), animal, (animal).

Prezența elementului „aer" se manifestă în multe feluri. Animalele superioare au facultatea să-și manifeste stările de spirit prin voce, strigăt, folosindu-se pentru aceasta de aer. În timp ce respirația plantelor este un curent continuu, ea se efectuează la marea majoritate a animalelor ca o alternare ritmică între inspirație și expirație. Cu cât animalul se îndepărtează mai mult de funcțiile lui pur vegetative (care încă îl apropie de plante) cu atât mai mult elementul aer începe să-i domine viața. Să se compare animalele „atente" cum ar fi păsările, șopârlele etc. cu animalele mai „somnoroase", cum ar fi viermii, vacile etc. la care predominarea vegetativului se traduce printr-un corp mai vâscos, dominant de procese „viscerale".

Dar să ne întoarcem la caracterizarea animalului în comparație cu regnul vegetal. Am afirmat că animalul este închis, mai separat de lume. Pentru a compensa această izolare el inovează în trei domenii:

1. Folosește un sistem senzorial și nervos ce depășește izolarea sa de lume și restabilește contactul cu ea.
2. Se mișcă în mediul său. Mișcarea îi permite să ia atitudine sau să ocupe locul cel mai propice pentru a-și realiza instinctele (fuga, sexul, foamea etc.). Orice mișcare e dirijată.

3) El trăiește și acționează cu o anumită conștiință.

Această conștiință îl face să reacționeze în feluri tipice și caracteristice fiecărei specii. Desigur, nu este vorba de o conștiință lucidă individuală, pentru că nu putem vorbi de indivizi la animale. Toate exemplarele unei specii se comportă și reacționează în același fel ca și cum un impuls de grup le-ar orienta viața. Pentru același motiv Rudolf

Steiner nu atribuie animalelor un „suflet" individual, ci un suflet de grup ce se manifestă prin corpurile astrale ale tuturor membrilor aceleiaşi specii.

Vorbind într-un mod mai specific despre corpul astral uman, evidenţa arată clar că „aspectul" său depinde de sentimentele care predomină în individul observat. Observatorul vorbeşte despre „colorația" acestui corp astral, deşi evident nu este vorba despre culori fizice. Cu cât sentimentele sunt mai pure şi mai puţin egoiste, cu atât mai clar şi strălucitor este corpul astral, care este numit şi „aura". De aici obiceiul de a reprezenta corpul sau capul persoanelor „sfinte", învăluite într-o aură clară şi luminoasă (mandorla în India, aureola în pictura occidentală). Era o tradiţie ale cărei origini se pierdeau în epoci în care însă se mai putea vedea corpul astral, ca rezultat al unei clarviziuni generale.

Vom înainta acum încă un pas pentru a diferenţia omul de animale. Trebuie să ne întrebăm dacă omul este doar un animal mai evoluat, cu anumite facultăţi deja existente la acesta, însă mai perfecţionate şi mai dezvoltate, sau omul este fundamentalmente diferit de orice animal având ceva în plus care-l deosebeşte de ele?

Teoriile evoluţioniste tradiţionale urmează prima ipoteză, considerând că omul descinde în linie dreaptă din animal. Antropozofia nu este de aceeaşi părere.

De fapt, animalele nu au individualitate, fiind dirijate de suflete de grup. În afara condiţionării artificiale, toate broaştele ţestoase şi balenele sau albinele reacţionează identic şi tipic, ca şi cum impulsurile lor ar fi dirijate din afară. Să se ia ca exemple tipice animalele sălbatice şi nu cele domestice, care au suferit deja influenţa omului. Adevărata individualizare apare la om. Fiecare om este o fiinţă unică, singulară, diferită de toate celelalte fiinţe omeneşti.

Aşa că, deşi animalele au atins un stadiu de vigilenţă căruia nu ezităm să-i dăm numele de conştiinţă, omul are

conștiința de sine însuși, autoconștiință care îl face să aibă o viziune deplină despre el însuși și despre lume. Aceasta presupune o serie de facultăți pe care nu le întâlnim la animale.

1. Numai omul poate să gândească opunându-se lumii într-o relație subiect-obiect. El poate reprezenta într-o manieră abstractă trăirile sale senzoriale și poate să se ridice până la concepte și idei. Nu este imposibil să se învețe un șoarece sau un câine să-și găsească singur drumul într-un labirint, dar numai omul poate parcurge drumul corect: să se așeze la o masă și să reprezinte imaginea abstractă a labirintului printr-un desen. Orice albină construiește faguri perfect hexagonali, dar numai omul poate înțelege relațiile geometrice și principiul de construcție al unui hexagon regulat.
2. Animalul dispune de senzații și de sentimente. Încetând cauza care provoacă o senzație sau un sentiment se termină și starea animică. Animică în sens de sufletesc. Ne oprim asupra acestui sens, deoarece provine din latinescul anime, animae.
   Omul posedă durabilitatea sentimentelor în absența cauzei. În plus, el poate provoca un sentiment printr-o reprezentare a minții. El poate să presimtă plăcerile gastronomice prin simpla imaginație a unei mese suculente.
3. Omul are memorie, dar animalul nu. Această afirmație pare temerară dacă ne gândim la bucuria unui câine la vederea stăpânului său, după o absență îndelungată. Dar una este memoria și altceva faptul de a recunoaște. În cazul animalului senzația agreabilă sau nu, se repetă de câte ori aceeași cauză este prezentă. Prezența stăpânului provoacă întotdeauna aceeași reacție, dar pentru aceasta este necesară prezența fizică a factorului declanșator. Câinele poate chiar să sufere când îi lipsește această prezență. Însă doar omul poate reprezenta, sub formă de imagini, o ființă sau o situație de pe urma căreia nu mai

existau vestigii. Memoria, ca facultate de a „chema înapoi" orice situație trăită anterior e o facultate exclusiv omenească.

4. Din cele trei facultăți descrise se naște capacitatea omului de a se desprinde de influențele mediului, izolându-se complet și putând să reziste lor. Nici un animal nu-și poate domina instinctele printr-o decizie autonomă. Omul se poate domina, renunța la o plăcere, sau la satisfacerea unei dorinți. El poate să pondereze diverse influențe, să reflecteze asupra consecințelor unui fapt trecut. La un animal, aceasta este imposibil.
5. Ca o consecință a acestui fapt omul poate avea libertatea de a acționa, de a alege în mod conștient între diversele acțiuni posibile. Doar el poate acționa moral sau imoral; animalul urmează drumuri fixe și predominante de caracteristicile speciei sale. El este iresponsabil.

Omul posedă deci un centru autonom al personalității sale care constituie miezul conștiinței sale despre care are o experiență directă și insofismabilă. Când vorbește despre acest centru el spune „Eu", și acest Eu sau Ego, adevărata parte spirituală, este ceea ce îl deosebește de animal.

Dincolo și deasupra celor trei „corpuri" inferioare (fizic, eteric și astral) omul posedă deci un al patrulea element constituent al entității sale. Sau mai bine zis: El este acest „Eu" (Ego) pentru care cele trei corpuri servesc doar ca bază sau înveliș.

Eul îi dă personalitatea: gândește, simte, dorește prin intermediul corpurilor sale inferioare. Eul iubește și urăște, dorește și renunță, comite acțiuni bune și rele.

De multe secole poeții cântă „focul personalității, dragostei și urei". Și pe drept cuvânt elementul foc este, ca să spunem așa, apanajul spiritual al Eului.

Ca element spiritual autonom, Eul nu este limitat în spațiu și timp. El este etern, independent și străin caracte-

risticilor pasagere ale corpurilor lui inferioare. Acestea servesc Eul, constituind vehiculul vieții sale pământești.

Prezența Eului face omul. Din această prezență primesc corpurile inferioare trăsăturile și funcțiile diferite de cele existente la plante și animale. Așa de exemplu: gândirea și memoria sunt legate de corpul eteric. Nu este el care gândește, dar constituie, de exemplu, pentru memorie, mijlocul prin care se păstrează experiențele trecute. În același fel creierul este de neînlocuit pentru gândire, dar firește, că nu este el cel care gândește; el servește omului ca vehicul fizic pentru gândire.

Mineralul, planta, animalul sunt creații. Omul este creație și creator. Creat de către forțe externe, s-a eliberat cel puțin parțial de aceste forțe creatoare, devenind autonom și creator. El continuă opera de creație ca gânditor, filosof sau artist, adaugă ceva nou lumii. Libertatea sa se află în opoziție cu determinismul de neînvins ce domină regnurile inferioare.

Prin intermediul Eului, omul poate să-și domine și să-și purifice sentimentele, instictele și pasiunile. Spiritul este într-un fel un adversar a ceea ce, în noi, este pur și simplu animic. Toată etica își are rațiunea ei de a fi în acest antagonism.

Vom vedea mai departe că principiul evoluției guvernează toată existența deși de o formă destul de diferită de cea imaginată de către darvinism și alte școli bioistorice. Omul nu a fost întotdeauna om, și va trebui să atingă în viitor stadii superioare celor umane.

Omul se dezvoltă nu numai dobândind noi tehnici și cunoștiințe, el evoluează în special prin perfecționarea facultăților sale animice, mentale și morale. Propriul său Eu, gradul conștiinței sale și al manierei lui de a gândi, a evoluat în trecut și va evolua în viitor. El trăiește și va trăi acumulând noi facultăți.

Am văzut deja cum corpul astral este vehiculul senzațiilor, sentimentelor, instinctelor și activităților psihice conștiente și inconștiente. Din conviețuirea Eului cu aceasta și cu corpurile inferioare s-a născut un ansamblu autonom de atitudini și facultăți ce se numește în mod vulgar, suflet.

Sufletul, distinct de corporalitate și de Eu, constituie un element de legătură dintre Eu și lume. Eul simte și acționează prin acest instrument.

Cu toate acestea sufletul nu este omogen. El posedă facultăți ce au apărut în mod gradat de-a lungul timpului.

Spunem că sufletul se manifestă în trei feluri. Pentru a simplifica, antropozofia vorbește chiar de trei suflete (Aristotel și alții deja pomeneau de diverse suflete) și anume:

1. Sufletul sensibil, sau sufletul senzației: el aduce conștiința senzațiilor, trăirea unei impresii senzoriale – de exemplu, a unei culori, a unei opere muzicale, a unei dureri. Prin sufletul sensibil, omul trăiește lumea.
2. Sufletul intelectului sau sentimentului: prin el omul formulează gânduri. El ordonează senzațiile primite, el înțelege lumea, el construiește un univers intern de gândiri și idei. Abstracția, gândirea conceptuală sunt rezultatele existenței acestui suflet al intelectului. Știința și filosofia sunt fructele sale.
3. Sufletul conștient sau sufletul conștiinței: aduce omului conștiința propriei individualități și șocul între Eul său și lume. El se simte distanțat, abandonat; în consecință suferă din cauza izolării sale, îndoindu-se de toate și ne mai acceptând explicații oferite de rațiune.

Este necesar un mare efort ca omul să străbată abisul pe care chiar sufletul conștient l-a creat între el și lume. Printr-o muncă foarte intensă el trebuie să restabilească legătura între partea spirituală a Eului și spiritualitatea

universală. Antropozofia propune pentru aceasta un drum adecvat omului modern.

Dar acest drum ne duce la dezvoltarea viitoare a umanității. De fapt cele trei suflete sunt fructul simplei coexistențe a Eului cu cele trei corpuri inferioare. Fără vreo acțiune conștientă a Eului, cele trei suflete s-au dezvoltat încetul cu încetul de-a lungul evoluției omului.

În viitor Eul care își va fi atins deplina maturitate și autoconștiință își va putea controla evoluția. El va impregna cu propriile-i forțe și proprietăți cele trei corpuri inferioare, începând cu cel astral, care-i oferă mai puțină rezistență ca eticul și fizicul, mai dense și mai puțin maleabile.

În această muncă intensă și dificilă de „spiritualizare" conștientă a corpurilor inferioare, Eul va crea, ca să spunem așa, noi membri viitori, noi straturi ale omului.

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Omul în univers

Imaginea omului – așa cum reiese din capitolul anterior – nu ar fi completă fără mențiunea, cel puțin sumară, a anumitor concepții de bază ale antropozofiei.

După cum există în fața omului, trei regnuri mai puțin „complete" decât el, există deasupra lui ființe mai complexe, ce posedă calități și stadii de conștiință necunoscute omului. Neavând un corp fizic, aceste ființe nu sunt perceptibile prin simțurile fizice comune, dar pot fi constatate de către cine posedă simțurile superioare suscitate. Aceste ființe a căror existență, deși nefizică, este atât de „reală" ca aceea a regnurilor terestre, erau zeii, spiritele, precum și alte entități superioare ale tuturor miturilor antice și religiilor, inclusiv cele „monoteiste".

Aceste ființe spirituale constituie o întreagă lume, ordonată în mod ierarhic. Intervin în procesele naturii, inclusiv în viața umană, deși omul este desemnat să devină independent de ele, pe măsura dezvoltării autonomiei Eului său. Legile naturii sunt doar fațeta vizibilă, tradusă în termeni de cauzalitate mecanică, a acțiunii spirituale ale acestor ființe.

Există în mijlocul citatelor ierarhii, entități ce acționează în mod distant sau ostil, cu privire la ordinea cosmică reprezentată prin ființele spirituale integrate în ordinea cosmică. Aceste entități perturbă această ordine și acționează, de asemenea, asupra oamenilor. În cadrul diferitelor religii sunt numite demoni, draci, Lucifer, Ariman etc.

Toate ființele, inclusiv omul se află într-un continuu proces de evoluție. În ceea ce privește omul, va depinde de fiecare individ în parte cucerirea, grație propriului arbitru, stadiilor de moralitate și dezvoltare mentală ce constituie „scopul" existenței lui umane.

Pentru această dezvoltare, o viață terestră este, evident, insuficientă. Cercetarea spirituală a Antropozofiei confirmă existența, pentru fiecare Eu uman a unei secvențe de vieți pământești care îi permit să se încarneze în multe faze ale evoluției terestre. Aceste vieți succesive au sens numai dacă îi permit individului să înfrunte condiții și situații de așa manieră încât să poată să progreseze moralmente, datorită liberului său arbitru. Implicit aceasta înseamnă, de asemenea că este posibil eșecul, regresul, devierea de la un drum care ar trebui să-l ducă pe om, prin reîncarnări, la atingerea unui stadiu final de perfecțiune și armonie.

Din această cauză, fiecare viață pune omul în fața unor situații, întâlniri, sarcini și probleme pe care el le consideră întâmplări sau simple ghinioane în timp ce de fapt un Destin (karma în terminologia hindusă) constituie o chemare, o provocare. Cine pregătește marile fapte și situații „karmice" este Eul însuși, în existența sa spirituală anterioară fiecărei încarnări. El nu face de unul singur, ci cu ajutorul ființelor spirituale superioare care se găsesc, în acest fel, legate în mod intim de existența omenească.

Dar în ce fel „karma" și liberul arbitru se pot împreuna? Răspunsul este simplu. Fiecare întâmplare sau situație karmică este o provocare, o întrebare ce rezultă dintr-o viață anterioară, dar „răspunsul", adică decizia pe care individul o va lua, depinde de libertatea sa. Fiecare acțiune, fiecare hotărâre luată într-o viață anterioară va avea consecințe într-o viață viitoare. Toate faptele și circumstanțele unei vieți, semnalizează deci, fie înapoi (fiind rezultatul unui lucru trecut) fie înainte (când vor produce, la același individ, efecte în alte vieți).

Între situațiile „karmice", întâlnirile omenești, sunt firește, cele mai importante.

Întreaga semnificație a existenței omenești este, deci, spirituală și morală: suntem chemați ca să atingem, într-un

mod conştient şi în totală libertate, un studiu superior de armonie spirituală. Toate constelaţiile vieţii noastre – naţionalitate, religie, boli, întâlniri, probleme, căutarea fericirii etc. – sunt numai o „înscenare" de prim plan: dezvoltarea spirituală şi morală este singurul ţel care are cu adevărat importanţă. Ne este dat să ne străduim ca să ne apropeim din ce în ce mai mult, prin vieţi succesive, de o imagine prototip divină a fiinţei „om".

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Trimembrarea omului

În afara împărțirii omului în cele patru elemente constituente – corp fizic, corp eteric, corp astral și Eu, Rudolf Steiner a făcut publică, în jurul anului 1917, altă descoperire, care se va dovedi să fie de maximă importanță, nu numai în domeniul pedagogic.

Încercând să analizeze diferitele activități animice ale omului, Steiner a ajuns la concluzia că numărul lor poate fi redus la trei: gândirea – căreia trebuie să i se grupeze percepția senzorială și memoria, simțirea și voința. Nu există activitate animică fără a putea fi înglobată, în ultimă instanță, în una dintre aceste trei sfere.

Această împărțire însă, nu se limitează la activitățile animice. Ea are reflex în constituția fizică și în gradele de conștiință ale minții umane.

De fapt, corpul omenesc poate fi considerat ca fiind compus din cap, torace și abdomen, căruia i se adaugă membrele, dar această împărțire nu este întâmplătoare. Capul și sistemul abdomen-membre formează o polaritate.

La nivelul capului este concentrat sistemul neuro-senzorial. El conține creierul și majoritatea simțurilor, ca de altfel și partea cea mai importantă a sistemului nervos central. Identificarea capului cu percepția și cu gândirea pare a fi deci un truism. Atragem atenția asupra faptului că el reprezintă doar punctul de maximă concentrație a acestor activități, considerând că organe de percepție se găsesc distribuite în tot corpul.

În aceeași ordine de idei, metabolismul este centralizat în partea abdominală, unde mișcările peristaltice (inconștiente) și procesele de transformare, ajutat prin lucrul preparator al membrelor, are ca finalitate „încorporarea" lumii

materiale în organism, prin alimentație și toate procesele corelaționate (digestie, secreție etc.). În acest caz, funcțiile metabolice sunt concentrate în partea abdominală, dar există în tot corpul.

În timp ce abdomenul corespunde unor relații materiale active cu lumea înconjurătoare, dat fiind că este vorba despre mișcări și procese destinate încorporărilor de substanțe, relația între cap și lume se produce în cea mai mare imobilitate și pasivitate: pentru a raționa și a primi impresii senzoriale clare, omul trebuie să rămână pe loc și să se deschidă în mod atent lumii exterioare.

Între acești poli, simțirea constituie o activitate intermediară. Înlăuntrul său omul evaluează, prin relații de plăcere sau dezgust, simpatie sau antipatie, impresiile primite, conținutul gândurilor și calitatea alimentelor ingerate. Între cele două extreme, gândirea și dorința, simțirea ocupă o poziție de mediator, fiind subliniată practic prin prezumția că simțirea este legată de inimă, și într-o viziune mai amplă, de circulație (sângele) și respirație, adică de procesele ritmice care își au originea în regiunea toracică, dar care îmbrățișează tot corpul.

Cuprinsul acestei cărți nu ne va permite să intrăm în detalii mai amănunțite, pe care cititorul le va întâlni în opera lui Rudolf Steiner.

Merită doar să se menționeze încă următoarele aspecte:

De ce se pomenește „voința" când se vorbește de regiunea interioară? Nu este vorba evident de voința clară și netă a unei ființe conștiente, ci de impulsul brut, subiacent tuturor impulsurilor vitale, ceea ce Shoppenhauer avea în minte când vorbea despre „lumea ca Voință și Reprezentare". Energia instinctivă, animalică, orientată nu prin inteligență, ci de forțe naturale (care nu înseamnă că nu au origine spirituală), vizează conservarea vieții și continuitatea speciei (organe sexuale în partea abdominală a animalelor supe-

rioare și a omului); în acest timp mișcările au, în mod biologic, funcția de a ajuta la realizarea acestor fapte.

Aceste trei „sisteme" au fiecare centrul lui, dar pe de altă parte se întrepătrund. Însuși corpul omenesc este imaginea acestei tridiviziuni.

Dar aceste trei activități animice și proiecția lor în corp reflectă caracteristicile lor în câmpul spiritual. De fapt, doar procesele neurosenzoriale ne sunt totalmente conștiente. Suntem prezenți cu toată conștiința noastră de veghe când raționăm și observăm un fenomen. În compensație, procesele metabolismului rămân în mod normal în cea mai profundă inconștiență: nu știm nimic de activitatea ficatului nostru, splinei etc. Am spus „în mod normal" pentru că se poate întâmpla să avem în mod subit conștiința unui organ care de obicei, nu ni se releva: se vorbește atunci despre „durere" și această „conștiință" într-un loc nepotrivit este exact indiciul despre o stare anormală (boală), care arată că s-a rupt echilibrul normal. Din nou, sistemul ritmic din mijloc este caracterizat printr-o stare intermediară între conștiința de veghe (cap – gândire) și inconștiența (abdomen – metabolism). Este o semiconștiință. Pornind de la aceasta se poate stabili următoarea paralelă:

Sistemul	Principala localizare în corp	Starea de conștiință
NEUROSENZORIAL	CAP	CONȘTIINȚĂ TOTALĂ VEGHE
Ritmico-circulatoriu	TORACE	SEMICONȘTIENȚĂ:VIS
METABOLIC-MOTOR	ABDOMEN ȘI MEMBRE	INCONȘTIENȚĂ: SOMN

Cu alte cuvinte: chiar atunci când suntem totalmente treji și conștienți (veghe), visăm în sentimentele noastre (circulație – respirație) și dormim profund în voința noastră (metabolism – mișcări).

În acest moment, cititorul atent nu va putea să-şi înnăbuşe un protest. Nimic nu ni se pare mai conştient decât mişcările şi deciziile noastre de voinţă; cum să se concilieze acest fapt cu afirmaţia că „dormim", în voinţă şi mişcări? Trebuie făcută aici o distincţie între activitatea de a vrea să ne mişcăm sau de a ne mişca şi reprezentarea mentală pe care i-o facem când îndreptăm spre ea atenţia noastră. Putem să fim conştienţi asupra mişcării pe care vrem s-o facem cu braţul (scop prefixat) şi asupra poziţiei finale atinse (scop atins). În ambele cazuri este vorba despre o activitate a sistemului neurosenzorial (a reprezenta, a gândi, a observa). Dar transmiterea intenţiei noastre sistemului motor, observarea „a ceea ce se petrece înăuntrul nostru" până la realizarea impulsului nostru volitiv, toate acestea rămân cufundate în cea mai profundă inconştienţă.

Vom vedea în cele ce urmează că trimembrarea

GÂNDIRE (INTELECT) PLINĂ CONŞTIINŢĂ	SIMŢIRE (SENTIMENT) SEMICONŞTIINŢĂ	DORINŢĂ (METABOLISM ŞI MIŞCĂRI) INCONŞTIENŢĂ

constituie unul din fundamentele conceptului omului al lui Steiner şi a pedagogiei care rezultă din acest concept.

PARTEA A DOUA

Dezvoltarea copilului

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Introducere

Dezvoltarea copilului este astăzi o problemă cunoscută, cu excepția diferitelor curente comportamentaliste, al căror fundament este că ființa omenească nu aduce nici o contribuție „proprie" în viață. După ele, omul ar fi un fel de recipient gol, un „black box" căruia este suficient să-i introduci o serie de stimuli, de solicitări, pentru ca să aibă loc, într-o formă mai mult sau mai puțin automatică și necesară, modificări ale comportamentului său. Ființa omenească este redusă la a se comporta.

Alții, în special Piaget și discipolii săi, au făcut studii admirabile cu privire la înflorirea personalității infantile și manifestarea capacităților sale amico-mentale. Fără să poată observa, cu resursele și mijloacele de care dispuneau, autentica ființă animico-spirituală, acești cercetători au adunat o cantitate de fapte empirice fără însă să ajungă la „de ce"-ul fenomenelor.

Pentru cine admite realitatea membrilor suprasensibili ale ființei omenești, aceste fapte se contopesc în mod armonios, deoarece consituie proiecții ale unui proces intim de dezvoltare fizico-spirituală descris în mod exhaustiv numai de către antropozofie. Evoluția copilului și adolescentului apare atunci ca efectul unei legi după care chiar constelația membrilor superiori ale personalității suferă în copilărie transformări care aduc aminte, într-un fel, de modificările pe care omul le-a suferit în evoluția sa în timp. Este ceva asemănător legii „biogeneticii" enunțată de către Hanckel pentru dezvoltarea embrionului mult mai amplificată. Nu se poate, evident, echivala pur și simplu mentalitatea unor societăți primitive ori extincte, cu cea a copilului, dar anumite paralele există. Arată apariția copilăriei și tinereții ca un proces de încarnare, ca o „colaborare", un drum ce călăuzește pe om de la inconștiență la conștiință.

Septeniile

După Rudolf Steiner viața omenească nu decurge într-un mod liniar, ci în cicluri de aproximativ șapte ani. În fiecare din aceste cicluri, un membru determinant al entității umane se dezvoltă într-un mod mai pronunțat. Personalitatea, adică „Eul" „trăiește" atunci în special în acest membru.

În ciuda faptului că această împărțire în septenii poate fi observată în timpul întregii vieți, „educația", în sensul obișnuit, se limitează la primii 21 de ani de viață, mai bine zis la primii trei septinii [1*].

La naștere, evident că omul posedă deja toți cei patru membri (corpul fizic, electric, astral și Eu); altfel nu ar fi o ființă omenească. Dar de fapt ce s-a „născut" a fost numai corpul fizic – a tăiat legătura ce îl unea cu corpul matern, cu alte cuvinte cordonul ombilical.

Corpul eteric încă nu este individualizat în aceeași măsură. El mai are legătura cu forțele eterice universale, și timp de șapte ani continuă să fie supus unui proces de maturizare, timp în care plămădește în mod intens corpul fizic. La capătul acestor șapte ani, corpul eteric este eliberat din legăturile sale, se „naște" și devine autonom, putând de aici înainte să se dedice unor sarcini noi (fără a abandona exercițiul funcției sale principale de a menține organismul în viață). Sfârșitul acestei munci plămăditoare asupra corpului fizic se manifestă exterior prin expulzarea dinților de lapte și formarea dentiției definitive. Momentul celor „șapte ani" este firește aproximativ. Odată cu „nașterea" corpului eteric, noi forțe (memoria, rațiunea) sunt disponibile pentru noi funcții: copilul intră în faza maturității școlare.

[1*] Perioada de 7 ani (n. tr.)

În timpul celui de-al doilea septeniu, un proces identic de maturizare se petrece în corpul astral. Personalitatea copilului înfloreşte ca un centru de sentimente şi emoţii: gândirea şi simţirea se îndreaptă, pătrunse de sentimente, către lume; memoria se dezvoltă şi permite asimilarea unei cantităţi fabuloase de cunoştinţe. Este vorba de vârsta şcolară, între şapte şi paisprezece ani, în timpul căreia se formează individualitatea sentimentală a tânărului, până în momentul în care, în jurul vârstei de paisprezece ani, corpul astral.[2*], totalmente dezvoltat, devine la rândul său autonom. Este vorba de pubertate, epoca de schimbări nu mai puţin incisive.

Mai puţin aparentă este evoluţia în timpul celui de-al treilea septeniu. Individul, mai interiorizat şi retras, trăieşte într-o criză între forţele Eului, ce se manifestă din ce în ce mai mult, şi forţele animice care deja există. El intră în şoc cu lumea exterioară; nimic nu scapă spiritului său critic şi raţiunii sale. Este vorba despre Eul care se dezvoltă în această luptă dureroasă şi turbulentă până la atingerea unei anumite maturităţi intelectuale şi morale, în jurul vârstei de douăzeci şi unu de ani. Vârsta la care legile în vigoare permit în general tânărului exersarea dreptului de cetăţean, dându-i totală răspundere civilă şi penală, după cum şi calitatea de alegător, în majoritatea ţărilor democratice.

Există deci patru naşteri: cea a corpului fizic la naştere, cea a corpului eteric la şapte ani (şcolaritate), cea a corpului astral la paisprezece ani (pubertate) şi cea a Eului la douăzeci şi unu de ani (totala maturitate). Fiecare din perioadele acestea de şapte ani au subdiviziuni mai puţin vizibile, când de asemenea se realizează schimbări importante.

În timp ce copilul nou născut, total inconştient, trăieşte în continuarea integrării sale prenatale în lumile spirituale, tânărul de douăzeci şi unu de ani are personalitatea sa conştientă pe deplin dezvoltată.

[2*] Corpul astral – autorul se referă la sumumul de senzaţii şi sentimente ale individului (n. tr.)

Când observăm dezvoltarea fizică a copilului, vedem că are loc o creștere „de la cap în jos": embrionul are un cap enorm, făcând ca restul corpului să pară un apendice. La naștere, capul, deja bine format, reprezintă încă 1/4 din lungimea totală a corpului. După aceea, forțe întăritoare și plasmatoare, care pleacă din cap, coboară, dând corpului forma și consistența. Capul nu crește, însă, în aceeași proporție.

În timp ce forțele plasmatoare coboară de la cap în corp până la vârsta adultă, centrul activității urcă: copilul mic trăiește prin metabolismul său și prin membre, dând din picioare, fugind, agitându-se în mod fizic; în perioada de la șapte la paisprezece ani, observăm trăirile sistemului ritmic acompaniate de sentimente, entuziasmul (sau repulsia) de a învăța jocurile, prieteniile, sentimentul de dreptate foarte pronunțat etc. După pubertate totul se întâlnește în conștiință: rațiunea, reflecția asupra problemelor proprii și celor ale lumii, abstracția gândirii etc.

În general, dezvoltarea succesivă a celor patru membre ale ființei omenești corespunde la ceea ce pedagogii din trecut numeau „proces de maturizare". El se realizează într-o formă endogenă, precum ceva organic. Lui îi corespunde contactul cu lumea și „învățatul". Pare evident ca la fiecare fază a maturizării să corespundă o formă proprie de contact cu lumea. Cu alte cuvinte, trasformării ființei umane trebuie să-i corespundă o transformare a influențelor externe; și acestea trebuie să atingă într-adevăr ființa umană în dispoziția sa internă adecvată.

Ne apare imediat imaginea cheii și a găurii cheii: e necesar ca amândouă să se poată adapta din plin pentru ca mecanismul să funcționeze.

Această observație importantă: la om acest proces de maturizare este lung. Durează douăzeci și unu de ani sau poate toată viața. Aceasta rezultă din faptul că el posedă un Eu care trebuie, într-un fel, să „parcurgă" în mod succesiv

toți ceilalți embrioni ai personalității sale și să-și facă în ei o ucenicie. Animalul nu posedă Eu. De aceea el se naște „gata făcut", sau aproape așa. Un pește, un fluture, un vițel nu învață nimic. Se nasc specializați pentru existența lor. Corpul lor și funcțiile lor corporale sunt perfecte și nu pot fi îmbunătățite. Omul se naște imperfect și are nevoie de o învățătură de mulți ani, în compania altor oameni, ca să învețe tot ce este necesar pentru a supraviețui. Și dacă luăm în considerație partea sufletească și spirituală a ființei lui, aceea care depășește lupta pentru supraviețuirea fizică, niciodată nu încetează să învețe, să crească, să se perfecționeze.

Pentru aceasta trebuie întotdeauna să-l menținem pe om „deschis" învățatului. Dacă-l vom limita, fizicește, sufletește sau spiritual, el va înceta să mai aibă capacitatea să se dezvolte în afara limitelor trasate. Vom vedea în cele ce urmează cum specializarea și fixarea sunt, pentru orice vârstă, și în mod special până la douăzeci și unu de ani, o crimă la adresa dezvoltării ființei omenești spre imaginea ideală.

I – Primul septeniu: copilăria

Nașterea înseamnă uniunea definitivă între elementele corporale și animico-spirituale ale noului individ. Până în acest moment ființe spirituale ale ierarhiilor superioare acționau direct asupra germenului animico-spiritual. În timp ce corpul fizic era pregătit în incinta protectoare a mamei, ale cărei forțe eterice aveau asupra ei o acțiune mai directă și importantă decât cea a corpului eteric al propriului embrion. Deși noul născut are o anumită autonomie, continuă să fie pătruns în influențe ale lumilor spirituale și întreaga educație a primilor ani va trebui să fie o continuare și o lentă înlocuire a acestor influențe.

În timpul primilor șapte ani de viață, corp, suflet și spirit formează la copil o unitate. După cum am văzut, corpul

eteric constituie în această fază elementul cel mai important. Totul la copilul mic este în relație cu organismul, cu forțele plămăditoare ale corpului eteric; corpul astral și Eul există, practic, în funcție de acesta.

Exercitându-și influența începând cu capul, corpul eteric plasmează încetul cu încetul întregul organism: numai în mod treptat se desface unitatea menționată. Atât timp cât există, copilul va fi dedat proceselor lui vitale (alimentație, metabolism, somn, mișcări necontrolate). Din acest motiv el este inconștient: doarme o mare parte din zi, și chiar când e treaz, conștiința sa este extrem de redusă, fără să ajungă să formeze acea barieră între individ și lumea înconjurătoare, care există la adult. În consecință, copilul este permeabil la toate influențele lumii înconjurătoare, și la rândul lui, transmite direct acestei lumi tot ce se petrece înăuntrul lui. Aceasta înseamnă că el este ca un mare organ senzorial și că procesele vitale și alte impulsuri interne se transmit în afară într-un flux volitiv neîntrerupt.

Permeabilitatea copilului, la ce se află în jurul său, este un fapt pe care orice educator ar trebui să-l cunoască și să-l ia în considerație. Copilul absoarbe în mod inconștient nu numai ceea ce există sub aspect fizic în jurul său, dar și climatul emotiv din jurul său, caracterul și sentimentele persoanelor din jur. Toate acestea pătrund în copil și sunt absorbite de către corpul eteric. Acesta plămădește la această vârstă corpul fizic, formând organele, creând dispoziții și influențând funcții metabolice și altele. Influențele care emană din lumea înconjurătoare exercită deci efecte profunde asupra organizării fizice și psihice a copilului, efecte ce se vor face simțite în întreaga viață viitoare a acestuia. Aceste influențe externe includ: începând cu camera, cu mobilierul sau tablourile, până la gândurile și sentimentele persoanelor ce au de-a face cu copilul. Întreg climatul sentimental și moral în care trăiește acționează asupra lui.

În mod inconștient copilul imită ceea ce percepe în jurul său. Comportamentul său, modul de a vorbi, comportamentul la masă, gesturile sale, vor fi o copie a modelurilor din jur. Ambientul pur și simplu îl pătrunde. Puțin mai târziu, imitarea va deveni mai conștientă: copilul o va imita pe mama sau pe servitoare în comportamentele zilnice, se va juca cu colegii, de-a vânzătorul, sau de-a medicul de familie. Are un impuls irezistibil de a imita. Micul lui univers este bazat pe identificare. El „este" vânzătorul, medicul, servitoarea, animalul.

Este o crimă să-i distrugi această mică lume prin comentarii ironice sau întreruperi intempestive. Adulții trebuie să înțeleagă că aceasta este realitatea în care copilul trăiește. El este incapabil de a minți, a se preface (dacă nu cumva adulții i-au dat exemplu). Dacă ia de la piață un fruct, o prăjitură, nu o face ca să „fure", ci pentru că a văzut-o pe mama că face cumpărături. De asemenea, când inventează o poveste nu o face ca să mintă, ci pentru că încă nu deosebește realitatea din imaginația sa de cea a lumii.

Știind că imitația și exemplul sunt motivele de bază a tuturor comportamentelor infantile, educatorul are în mâna sa cheia de aur, pentru a-și realiza îndatorirea. Nu se educă deci un copil, prin percepte morale, conștientizări de toate soiurile, la vârsta preșcolară, ci prin exemplu și prin mediul ambiant.

Chiar maniera de a vorbi și a gândi a copilului, se bazează pe imitație. Părinții doritori ca fii lor să vorbească bine și corect, trebuie să înceapă prin a vorbi ei corect în prezența copiilor. Nimic mai ridicol decât adulți imitând, în conversațiile cu copiii mici, maniera de a vorbi a acestora. În inconștiența sa, copilul așteaptă de la adult să fie model în toate. Orice persoană care are de-a face cu copiii mici ar trebui să se controleze la maxim în acest sens.

Acesta se aplică în particular la adulții ce posedă unul din cele patru temperamente în mod foarte predominant.

Colericul poate, cu exploziile sale, să cauzeze un impact atât de mare copilului, încât acesta să fie prăbuşit, pentru viaţa sa posterioară, pentru sistemul ritmic şi circulator. Adultul melancolic, concentrat în el însuşi, nu va da copilului căldura şi liniştea de care are nevoie, ceea ce ar putea să aibă efecte negative asupra sistemului digestiv. Flegmaticul, persoană sufleteşte insipidă, va lăsa copilul fără stimuli, obtuz, cu capacitatea cerebrală puţin dezvoltată. Adultul sanguinic nu reuşeşte să-l întreţină pe copil cu afecţiune; de aceea se va simţi fără sprijin şi va lăsa o urmă negativă chiar în vitalitatea sa.

Vedem deci, – şi acesta se va dovedi unul din principiile pedagogice cele mai importante pentru toate vârstele, – că educatorii, inclusiv părinţii, trebuie să lucreze în mod constant asupra lor înşişi pentru a elimina unilateralităţi, greşeli sau excese care pot avea efecte negative asupra elevilor lor.

Ceea ce un copil ar trebui să aibă în primul rând, este un mediu ambiant plin de grije şi dragoste. După cum laptele matern îl protejează pe noul născut de substanţialitatea lumii, imaginea mamei (nu neapărat mama fizică) îl protejează contra răcelii mediului ambiant, dându-i căldură şi linişte. Sunt foarte cunoscute şi cercetate ştiinţific cazurile copiilor care trăiesc în instituţii unde totul este perfect, dar unde lipseşte căldura omenească; ei prezintă nu numai traume şi defecte psihice, dar şi rezistenţă scăzută la boli: întreaga dezvoltare fizică şi mentală a lor se află în întârziere considerabilă.

„Lumea este bună". Iată gândul pe care fiecare copil de vârstă preşcolară ar trebui să-l strige, vesel şi bucuros, de o sută de ori pe zi, dacă ar fi capabil să emită gânduri abstracte. Senzaţia conţinută în aceste cuvinte ar trebui să-l pătrundă, în mod inconştient, şi să-i construiască un sentiment aproape religios. Deoarece el trăieşte, cu precădere, în corpul său. Steiner a numit această atitudine „religiozitate corporală".

Fluxul voinţei de dinăuntru către afară, nu este mai puţin imediat şi direct decât al impresiilor, de dinafară către înăuntru. Fără bariere şi inhibiţii, copilul exteriorizează ce

se petrece în el: gesturile sale, mimica sa, trecerea instantanee de la râs la plâns şi viceversa, plăcerea de a alerga, de a se urca în copaci, de a aluneca etc., toate acestea demonstrează forţa irezistibilă de impulsuri motorii, des controlate, care merită numele de „voinţă". Deşi inconştient, copilul mic este o fiinţă la care preponderează voinţa.

Orice voinţă conduce la mişcare. Vedem în consecinţă, copilul mic cucerind spaţiul. El se ridică, merge, se echilibrează, învaţă să-şi folosească corpul sărind, alergând, mergând în brânci, urcând pe scaune, mese, copaci; într-un cuvânt el îşi antrenează fără zăbavă sistemul motor. Aparţin acestui fenomen primele desene infantile, mâzgăleli drepte sau circulare, fără pretenţii artistice, dar generate exclusiv de motricitatea mâinii în care converge voinţa conţinută în corpul întreg.

Acest dinamism nu trebuie însă să fie des controlat. Un bun educator niciodată nu-l va inhiba în mod brutal, dar îl va conduce, încetul cu încetul, către o regularitate ritmică ce se va asemăna cu o respiraţie compusă de sistole şi diastole. Anumite regularităţi pe parcursul zilei, îndeplinirea unui orar ritmic pentru jocuri şi mese, pentru odihnă şi pentru mici ceremonii, armonizează o voinţă, fără de care tinde să devină haotică. De îndată ce sunt obişnuiţi cu aceste ritmuri, ei cer să fie respectate, dovedind prin asta consonanţa lor cu aşteptările sufletului infantil.

Adultul care dă valoare numai activităţilor conştiente şi intelectuale, tinde să disprefuiască copilăria, considerând-o o fază pregătitoare, de joacă şi viaţă iresponsabilă.

Cândva un mare poet german (Jean Paul) a spus că omul învaţă în primii trei ani de viaţă mai mult decât în toate studiile sale academice. De fapt, dacă am focaliza numai mersul în picioare, vorbirea şi gândirea, cuceriri pe care copilul le realizează înainte de a împlini trei ani, trebuie să recunoaştem că această învăţătură este fundamentul întregii existenţe omeneşti, opusă vieţii animale. Aceste trei activităţi

nu pot fi învățate decât în contact cu alte ființe omenești. Ele sunt legate în mod intim între ele în așa fel încât un mers defectuos poate să aibă drept consecințe defecte de vorbire sau de raționament: pe de altă parte, exerciții motorii pot corecta defecte de vorbire sau de gândire și viceversa. Psihiatria modernă folosește în mod amplu aceste resurse terapeutice ale căror valoare Rudolf Steiner a fost primul care a semnalizat-o.

Aceste trei cuceriri corespund cu trei virtuți de bază pe care copilul le trăiește în mod inconștient: când el merge de mână cu un adult, această siguranță este ca un simbol de dragoste care unește două ființe. Când vorbește el trebuie să practice onestitatea: cuvintele trebuie să exprime adevărul; în gânduri (spre exemplu într-un ordin dat sau într-o dispoziție) trebuie avută coerență și claritate. Gândurile ce nu se susțin în mod mutual sunt ilogice și nedemne de om.

Toate acestea împiedică respectarea multor reguli de conduită și de autoobservare pe care adulții trebuie să le urmeze dacă vor să aibă rolul dificil de educatori de copii.

De la naștere până la șapte ani, corpul eteric devine din ce în ce mai autonom. Pe măsură ce legătura sa cu corpul fizic se slăbește, memoria și inteligența se dezvoltă până la epoca incisivă în care pierderea dinților de lapte și alte fapte indică că s-a făcut pasul important către școlaritate.

Până la mijlocul celui de-al treilea an de viață, aproximativ, corpul eteric este în întregime legat de cel fizic. În acest moment, o parte din corpul eteric, corespunde capului, începe să se echilibreze și să devină disponibil pentu memorie și pentru o anumită inteligență. Impresiile senzoriale care până în acest moment penetraseră parcă direct în corpul eteric pentru a exercita efectul lor plămăditor asupra corpului fizic, nu mai au această trecere liberă. Sunt acumulate și păstrate sub forma memoriei. Apare o schismă, dintre trăirea imediată și conservarea faptului sub forma reprezentării mentale, imagine a memoriei etc. În același timp, continui-

tatea imaginilor înregistrate face să apară prima conștiință a însuși Eului. Copilul care până atunci a vorbit despre el însuși folosind numele său („lui Costel îi este foame", „Maria vrea să se joace") începe să folosească prima persoană; este vorba despre prima autoconfirmare a Eului, în general acompaniată sau precedată de o perioadă în care copilul pare a fi în mod special încăpățânat și plin de contraziceri. Adultul, care vrea să-și aducă aminte de copilărie, ajunge până la o barieră în spatele căreia nu mai există reminiscențe. De regulă, se situează exact la doi ani opt luni, adică în epoca în care această primă conștiență a Eului s-a manifestat.

Această primă „memorie" a copiilor este încă destul de rudimentară; ea va dobândi caracterul imaginilor durabile între șapte și paisprezece ani și se va transforma în memorie „conceptională", dar înspre paisprezece și douăzeci și unu de ani, când intelectul, la rândul său, va fi dominat de către abstracție și de către principiul cauzalității.

Am stabilit în acest fel fundamentul pentru o regulă foarte importantă: orice învățătură trebuie să se dirijeze în primul rând voinței, după aceea sentimentului, și numai la sfârșit să ajungă la intelect, prin elaborarea de concepții.

Toate transformările animico-spirituale pe care le-am constatat în timpul primului septeniu sunt acompaniate de schimbări fizice.

Timp de șapte ani corpul eteric a modelat pe cel fizic primit de la părinți, prin ereditate (a se vedea cu privire la aceasta și cele menționate în „retrospectivă"). Deși inconștient, Eul copilului a exercitat asupra acestei activități a corpului eteric profunda sa influență. Tot ceea ce Eul și corpul astral au adus, ca autentica sa ființă, a existenței prenatale și ale vieților terestre anterioare, a fost în mod treptat încorporat corpului fizic moștenit de la părinți. În afara acestora, au avut loc influențe externe suferite de către corpul eteric în timpul primului septeniu. Toate acestea au transformat corpul fizic ce prezintă, la terminarea lucrării modelatoare

a corpului eteric, o serie de aspecte noi: dinții de lapte sunt expulzați, apar mușchii, corpul se alungește și devine mai grațios, constituindu-se într-un fel de imagine a armoniei care în această epocă există între fizic și animico-spiritual.

Într-un cuvânt, atât din punct de vedere fizic cât și animic, copilul prezintă semne evidente că o primă fază a vieții s-a terminat și educatorul cu experiență va verifica prin prezența acestor semnale, că a sosit momentul de a începe a doua etapă, aceea a școlarității.

II – Al doilea septeniu: tinerețea

După eliberarea corpului eteric, a cărui acțiune a predominat în tot timpul primului septeniu, corpul astral este cel care asumă un fel de conducere. El este cel ce se dezvoltă de la șapte la paisprezece ani.

În această perioadă Eul tânărului trăiește în principal în corpul astral. De aici dezvoltarea intensă a calităților legate de el: sentiment, fantezie, emotivitate. Chiar gândirea și memoria evoluează în mod rapid, chiar dacă sunt încărcate de sentimente și emoții. Încetul cu încetul, viața sentimentală se concentrează în ceea ce putem numi suflet. El se interiorizează și iradiază către corpul eteric prin imagini trăite în mod intens. Aceste imagini sunt alimentul corpului astral și din existența lor corpul eteric își trage forțele.

Educatorul va acționa, în timpul celui de-al doilea septeniu, în special asupra corpului astral. Prin el va atinge corpul eteric și fizic, și va prepara înflorirea Eului însuși.

Dezvoltarea corpului astral se desfășoară în mod gradat și traversează diferite faze pe care educatorul trebuie să le cunoască perfect ca să-și merite elevul. Diversele materii din curriculumul școlar și metodologia învățământului său sunt sprijin valoros pentru a ușura, în fiecare moment al dezvoltării juvenile, apariția armonioasă a personalității. De exemplu, dacă Eul pătrunde corpul astral și restul organismului într-

în mod excesiv, tânărul va deveni materialist în toate ensurile cuvântului. Dacă nu se va produce suficient, tânărul va fi un visător desprins de realitate. Armonizarea între aceste două extreme în ceea ce privește școala, se poate obține dând mai multă sau mai puțină importanță la diferite materii. În timp ce geometria, aritmetica, limbajul de o manieră generală, preocuparea cu idei abstracte favorizează conștientizarea care rezultă din pătrunderea corpului astral de către Eu, desenul, istoria, geografia și activitățile artistice tind să încurajeze o viață sentimentală mai puțin realistă.

Am văzut cum corpul eteric era, în primul septeniu, dedicat dezvoltării proprii și acționării asupra corpului fizic. Numai după eliberarea sa, la șapte ani, el se transformă în instrumentul gândirii și al memoriei. În același mod, corpul astral ar trebui să se limiteze în al doilea septeniu la dezvoltarea proprie și la acționarea asupra corpului eteric. Orice anticipare de capacități, care în mod normal aparțin Eului ar trebui să fie evitată până la „eliberarea" corpului astral, care se întâmplă în epoca pubertății. Acesta apare atunci ca maturizare a organizării astrale care reușește, după ce a modelat șapte ani corpul eteric, să se întâlnească cu corpul fizic, provocând în el procese legate intim de viața sentimentală. Este vorba de trezirea sexualității, tânărul devine conștient de o parte a organizării sale fizice care până atunci trăise în stadiu lent și inconștient (în afara cazului când imagini externe și alți factori, fructe ale civilizației noastre, au deșteptat în mod prematur, cu mare pagubă pentu dezvoltarea psihică armonioasă a individului).

Schisma celor șapte ani corespunde, deci, pentru corpul astral, crizei pubertății în jurul vârstei de paisprezece ani.

În timp ce activitatea corpului eteric poate fi caracterizată ca fiind în mod esențial modelatoare și plastică, adevăratul element al corpului astral este muzicalitatea, termenul fiind considerat într-un sens mult mai amplu decât ceea ce

în mod normal este numit muzică. Acțiunea plasmatoare a corpului eteric se exercită în spațiu. Elementul muzical își are drept câmp timpul, toată viața sentimentală a unui individ, entuziasmul și tristețile sale, anxietățile și expectativele, sistolele și diastolele. Sunt în mod esențial elemente muzicale din cauza elementului ritmic care le este inerent.

Încetul cu încetul acest element ritmic muzical ce pornește din sistemul ritmic al omului depășește forțele plămăditoare ce emană în mod originar din cap. El trebuie să predomine în învățământul școlar, dat fiind că școlaritatea, cel puțin ciclul elementar, coincide, aproximativ, cu al doilea septeniu. După cum „imitarea" primului septeniu reflectă, într-un fel, dorința de a se identifica cu o realitate exterioară (restul integrării individului în lumile spirituale în existența sa prenatală). Plăcerea înnăscută a tânărului de a cânta, a asculta muzică și a face euritmie (vezi capitolul „Școala propriu-zisă), amintesc de asemenea, ceva ce s-a întâmplat înaintea nașterii: trăirea armoniilor spirituale numite în mitologia greacă „muzica sferelor".

Orice evoluție care face abstracție de aceste dorințe inconștiente ale sufletului omenesc, adică în acest caz, cultivarea „muzicalității", pierde și face să se atrofieze forțe prețioase, ce sunt prezente la tânăr, așteptând să fie chemate și folosite.

Cheia de aur a educației în timpul celui de al doilea septeniu constă în a opera cu sentimentele copilului, în a apela la fantezia lui creatoare și în a mări aceste forțe cu imagini fecundatoare și elevatoare. Trebuie protejat tânărul de toate imaginile pernicioase care ar putea veni din afară și, în special, împotriva a tot ce va putea rarefia intensitatea sentimentelor sale. Toate abstracțiile, concepute fără viață și raționamente intelectuale care nu apelează la fantezia copiilor nu numai că încetează să alimenteze, izvorul forțelor sentimentale, dar le și distruge, le seacă.

Vom studia în continuare consecințele dezastruoase ale acestui fel de învățământ intelectualizat și „obiectiv" care este, din nenorocire, idealul la care aspiră majoritatea sistemelor de învățământ modern.

Muzica, cantoul, vorbirea, euritmia, sunt activități în care elementul muzical se exprimă mai direct. Dar există o manieră mai subtilă și discretă de a face să intre elementul muzical, în toate materiile, în orice învățământ, în orice relație între educator și discipol.

Însuși corpul omenesc conține armonii muzicale. În aceeași ordine de idei, un gânditor a numit arhitectura „muzica imobilizată, congelată".

Un observator mai avizat poate să verifice că materiile la școlile Waldorf, predate pentru vârstele de la nouă la unsprezece ani, acționează asupra sistemului muscular și între unsprezece și paisprezece ani asupra sistemului osos. Nu este vorba, evident, despre materia acestor sisteme, ci despre structura mai subtilă ritmurilor sale și armoniilor decurgătoare. Vom vedea în cele ce urmează că această diferențiere corespunde la o transformare ce se așteaptă în propriul copil.

Deși capacitatea de învățare și memoria sunt bine dezvoltate după eliberarea corpului eteric (șapte ani), nu înseamnă că asimilarea informațiilor și rațiunea pot să funcționeze fără a lua în seamă configurația cu totul specială a minții omenești caracteristică celui de-al doilea septeniu. Această configurație poate fi caracterizată printr-un cuvânt: dominanta vieții sentimentale. Copilul nu poate să gândească, să învețe, nici nu cunoaște vreun fapt fără ca să fie angajat în mod emoțional. El însoțește totul cu reacții sentimentale de simpatie sau antipatie, de admirație, de entuziasm sau de plictis.

Putem să numim această atitudine ca „atitudine estetică", în sensul că lumea vorbește copilului nu prin conținutul său conceptual, ci prin aspectul și prin configurația fenomenelor

sale. Copilul vrea imagini și orice materie școlară trebuie să-i fie prezentată în primul rând sub forma de imagini. Atunci va simți că „lumea este frumoasă". Însuși copilul evoluează pe parcursul acestei perioade în sensul unei gândiri din ce în ce mai abstracte, dar transformarea imaginilor și fenomenelor în concepte și reguli, trebuie să se facă treptat. De aici imperativul absolut că orice învățământ, pentru ca să influențeze într-adevăr copilul în mod pozitiv, trebuie să fie oferit nu în formă abstractă și teoretică, ci pornindu-se de la fenomene, imagini care folosesc un izvor de forțe, de sentimente și de fantezie existente la copil.

Când copilul este cuprins de sentimente în procesul de învățare, cunoștințele se înregistrează mai rapid și mai profund în memorie. Din acest motiv, drumul ce trebuie urmat trebuie să fie cel ce folosește forțele sentimentale și „estetice" prezente.

Emoțiile și trăirile intense trebuie să însoțească învățământul tuturor materiilor. Profesorul trebuie să fie un artist în sensul cel mai amplu al cuvântului și învățământul în totalitate trebuie să fie o operă de artă. Așa cum artistul atinge sentimentele publicului său, profesorul va atinge obiectivele sale apelând în mod exclusiv la sentimentele și fantezia discipolilor săi.

Funcția profesorului este, în special, de a aduce lumea în sala de clasă. Acesta este adevăratul învățământ. Fiecare zi de școală trebuie să fie, pentru elevi, o serie de trăiri care să le stârnească admirația, entuziasmul față de minunile lumii, de istorie, matematică etc.

În afară de aceasta, sentimentul frumosului trebuie să fie cultivat prin activități artistice și artizanale. Adică prin „a face". Pasivitatea relativă a învățământului fiind completată printr-o activitate creativă, pentru că activitățile corpului și efortul mental obosesc. Voința și intelectul nu pot funcționa în mod constant. Capul și membrele trebuie să se odihnească. Cine niciodată nu se oprește nici nu se odihnește

este sistemul ritmic, adică respirația și circulația (vezi „omul trimembrat"). De aceea tot ce are relație cu sentimentele este un excelent armonizant pentru unilateralitățile muncii mentale și fizice. Activitatea artistică nu obosește, ci regenerează. Pentru acestea, un învățământ care se adresează acelor sentimente cum sunt artele și care în plus conține în curriculumul său multe alte activități și materii artistice, nu va obosi elevii, ci va dezvolta forțele animice vii care la rândul lor vor fecunda și armoniza forțele vitale ale organismului. Un bun învățământ poate și trebuie să fie o terapie. Mai ales în mijlocul unei civilizații care obosește, golește și sclerozează ființa omenească.

Între întărirea gândirii abstracte și volatilitatea voinței, elementul artistic poate să stabilească armonia și echilibrul care garantează dezvoltarea sănătoasă a tânărului. Nu este vorba evident, de o artă străină vieții, cu scopuri pur „decorative", ci de un punct de vedere și de o cultivare „a frumosului" care să cuprindă realitatea vieții practice.

Deja am menționat că septeniile, considerate ca perioade caracterizate printr-o determinată constelație animico-mentală pot fi subîmpărțite. Merită să fie cercetate subperioadele mai scurte ale celui de-al doilea septeniu.

Pedagogul cu experiență știe că la vârsta de nouă – zece ani copilul trece printr-o criză. În jurul vârstei de doisprezece ani, transformarea poate fi constantă. Să vedem despre ce este vorba:

În timpul primei treimi al celui de-al doilea septeniu, adică aproximativ până la nouă ani și patru luni, copilul trăiește încă într-o mentalitate de participare și de identificare cu lumea. Nu există diferențe între „înăuntru", și „afară", între „Eu" și „lipsa de Eu". Sunt ritmurile sale interioare care încă predomină și adultul nu trebuie să le perturbe, ci să le lucreze cu forțe disponibile ale copilului. Totul în lume însă este însuflețit. Animalele, plantele și lucrurile „vorbesc". Este epoca povestirilor, legendelor și fabulelor pe care

copilul le trăiește ca realitate. Fiind încă incapabil de orice înțelegere obiectivă a lumii, copilul ar trebui să rămână protejat față de orice tentativă care ar încerca să-i introducă o gândire mecanică.

Acest izvor de forțe și ritmuri proprii, acest patrimoniu adus din primul septeniu este isprăvit la nouă ani, lăsând un oarecare gol. În acest moment profesorul trebuie să facă să intre în acest gol lumea exterioară. Dar copilul trebuie să aibă timpul și ocazia să impregneze imaginile „lumii" cu propria sa fantezie. Personalitatea sa sentimentală începe să se proiecteze în afară. Raționamentul său cu lumea va fi viu și pătruns de sentimente, de trăiri estetice. Încă nu trebuie să gândească în mod mecanic. Legea cauzalității, de exemplu, este de neînțeles pentru el. Copilul va trebui să aibă primul învățământ al botanicii și zoologiei, dar plantele trebuie să fie supuse trăirilor estetice, ca și cum ar constitui o unitate cu pământul, cu peisajul, cu forțele atmosferice. Animalele trebuie să fie studiate dar în afinitatea lor cu determinate calități ale omului. Să nu fie nimic din sistematizare, clasificare, analiză intelectuală. Această fază, de la nouă la doisprezece ani aproximativ, este faza în care caracteristicile celui de-al doilea septeniu se vor manifesta în forma lor cea mai pură. Copiii sunt armonioși și sănătoși.

Totuși, la unsprezece ani și opt luni aproximativ, primele „umbre" apar: este ca o anticipare a ceea ce va veni, în forma turbulentă, la începutul celui de-al treilea septeniu. La această vârstă, mulți copii încep să se închidă. Primele vestigii ale unei autoconștiințe apar ca un sentiment cum că „acolo afară" există o lume străină, necunoscută, ostilă. Această închidere în sine este însoțită uneori de un sentiment de singurătate. În același timp, în special la fete, se naște o tendință violentă pentru prietenii; asistăm la cazuri ciudate de dragoste pentru animale (cai).

Judecata proprie începe să apară. Interesul pentru lume devine mai obiectiv, intelectul devine capabil să capteze

legi și abstracții. Din această cauză un curriculum bine echilibrat trebuie să prevadă la această vârstă primele elemente de fizică, chimie, mineralogie, făcând trecerea lentă de la fenomene la formule și legi abstracte. Ar fi greșit să se introducă raționamentele bazate pe definiții și legi abstracte înainte de doisprezece ani.

În același fel, învățarea istoriei și geografiei trebuie să sufere o transformare: înainte de respectiva vârstă, aceste materii ar trebuie să fie învățate pe bază de anecdote, fără viziunea întregului și fără sistematizare.

După vârsta de doisprezece ani pot fi expuse cu toată coerența lor și de acord cu principiile și definițiile intelectuale („Evul Mediu", „Coloniile", „Emisfera Sudică").

Se încearcă, într-un anumit fel, să se descopere „scheletul" diferitelor științe și acest lucru corespunde bine vârstei menționate, la care însuși scheletul corpului se proiectează: membrele cresc, proporțiile armonioase ale copilului de nouă sau zece ani dispar, mișcările nu mai sunt grațioase, devin unghiulare și urâte: tânărul nu știe ce să facă cu brațele sale și mersul său pierde ritmul natural.

Începând cu această vârstă (doisprezece ani) ar trebui să se ceară elevilor compuneri literare. Dacă acest lucru este făcut înainte, există pericolul unui rahitism mental: așa cum picioarele unui rahitic nu au forța să susțină greutatea corpului, intelectul unui copil mai mic de doisprezece ani nu este matur pentru o compunere. Ea ar trebui să se limiteze modelului (textului) elaborat de profesor.

Marea sarcină umană a adultului, în special a profesorului, este să aducă „lumea" până la copil, în mod adecvat vârstei sale. Astfel el va avea trăirile ce-i vor da forțe pentru întreaga viață. Niciodată nu trebuie să se uite că, copilul înainte de vârsta de șapte ani, ignoră lumea ca pe ceva exterior: el face parte din ea. După pubertate adolescentul va cunoaște lumea prin observarea obiectivă și științifică. Epoca intermediară (șapte – paisprezece ani) este aceea a

trăirii subiective a lumii, deşi întotdeauna prin intermediul personalităţii adultului.

Deşi imaginea ideală a omului este aceea a unei fiinţe autonome şi libere, ar fi greşit să ne imaginăm că se poate ajunge la acest ideal dând dorita libertate fiinţei omeneşti înainte de a atinge deplina maturitate a calităţilor sale animico-spirituale.

În timpul celui de-al doilea septeniu, în particular, educaţia trebuie să aibă ca principiu pedagogic autoritatea. Părinţii şi profesorii trebuie să constituie pentru tânăr o autoritate indiscutabilă care să-l îndrume cu mână forte, dar drăgăstoasă. Evident, o asemenea autoritate niciodată nu trebuie să fie impusă. Ea trebuie să fie rezultatul natural al unui raţionament bazat pe veneraţie, respect şi recunoaşterea calităţilor superioare ale educatorului (calităţi pe care acesta trebuie să facă efortul să le aibă). Profesorul, părinţii şi celelalte figuri umane care au de-a face cu tânărul trebuie să fie figuri venerate.

Cu bogăţia forţelor sentimentale pe care tânărul le posedă la această vârstă, el vrea să venereze, să întâlnească figuri ideale, pe care să le iubească. Nu ar putea să existe o educaţie armonioasă dacă educatorul nu ar fi admirat şi acceptat ca autoritate naturală, cu dragoste.

Toată educaţia trebuie, în cel de-al doilea septeniu, să se bazeze pe acest principiu al autorităţii acceptate şi pe admiraţia afectivă. Acest principiu îl substituie pe cel al imitaţiei care a dominat în primul septeniu. Natural, prima parte a celui de-al doilea septeniu va avea încă drept bază a relaţiilor, în acelaşi timp, autoritatea şi imitaţia. După aceea, între nouă şi doisprezece ani, judecăţile şi opiniile educatorului vor fi acceptate pe baza simplei autorităţi, iar tânărul se va identifica cu ele. Începând cu vârsta de doisprezece ani, judecata personală a elevului se va deştepta şi, în grad din ce în ce mai mare, autoritatea va fi pusă la probă şi chestionată. La început inconştient, după aceea în mod deschis, până la

criza pubertății când în mod subit, spre marea surpriză a educatorului, autoritatea acestuia este provocată și uneori prăbușită.

Dar să ne întoarcem la cel de-al doilea septeniu. Dacă profesorul știe să aplice corect principiul autorității, elevii acceptă judecățile sale pentru a-și modela propria gândire și voință. Nu trebuie să existe frica acestei situații. Pentru că în timp ce „Eul" adolescentului este „în afară", autoritatea profesorului nu violează personalitatea tânărului. Pe măsură ce acesta se afirmă pe parcursul celui de-al treilea septeniu, autoritatea exterioară a celorlalți trebuie să se retragă. În al doilea septeniu ea este încă naturală și de acord cu gradul de dezvoltare a tânărului. Profesorul, evident, trebuie să fie întotdeauna conștient de responsabilitatea sa. În fond, el trebuie să aibă cel mai mare respect pentru individualitatea elevului care înflorește, dar cu toate acestea el trebuie să dea tot ce-i mai bun din el, pe baza autorității naturale ce o posedă.

Dacă nu are norocul să aibă părinți și profesori care să știe să ia pe răspunderea lor această funcție, tânărul, frustrat în intimul său, va căuta idealurile sale și autoritatea în filme, în „eroii" de la TV sau în colegii mai mari. După cum autoritatea bună și responsabilă a părinților și profesorilor dau siguranță tânărului, marcându-l pentru toată viața viitoare. Antiidealurile vor lăsa la fel o urmă de neșters, dar negativă în personalitatea tânărului care dorește să întâlnească figuri umane pe care să se poată sprijini.

Niciodată următoarea afirmație nu va putea fi de ajuns menționată: tânărul până la vârsta de paisprezece ani este un idealist, el așteaptă să întâlnească idealuri și să le vadă realizate; în primul rând idealurile umane. Dacă nu corespundem acestui idealism datorită ignoranței sau cinismului, ceva va fi distrus definitiv în sufletul tânărului. Să se analizeze din acest punct de vedere, ce se dă astăzi ca „aliment" acestor suflete tinere, pline de impulsuri și imagini nobile și pure!

Cu apropierea pubertății, tânărul care simte personalitatea sa sentimentală înflorind, începe să fie dominat de oarecare pudoare și să se închidă în el însuși. Trebuie să respectăm această tendință și să împiedicăm transformarea ei într-un egoism bolnăvicios. Cea mai bună manieră de a echilibra această situație constă în atragerea tânărului spre realitatea vieții, obligațiile sociale și lumea exterioară. Orice tânăr ar trebui să aibă noțiuni de corespondență comercială, să știe ce este un titlu financiar și să cunoască în linii generale anumite procese de fabricație industriale (hârtie, săpun, piele etc). Un învățământ care disprețuiește acest fapt ignoră un important mijloc de cultivare a tânărului.

Un mare rău al civilizației noastre este faptul că trăim înconjurați de procese și obiecte a căror funcționare nu-l cunoaștem. Educația școlară actuală face foarte puțin pentru a pune capăt acestui ezoterism al tehnologiei moderne. Această ignoranță generează în subconștientul persoanelor o nesiguranță ce afectează în mod negativ autoafirmarea lor ca ființe libere.

O pedagogie bine inspirată nu va înceta să conducă, în epoca pubertății, atenția tinerilor către aceste fapte obiective ale lumii înconjurătoare. Va absorbe în acest fel forțele care tind spre închiderea în sine însuși și va favoriza o familiarizare cu problemele tehnologice și sociale a căror necunoaștere poate provoca alienarea omului modern în relație cu misterele lumii pe care el însuși a creat-o. Vom vedea mai târziu cum curriculum „Waldorf" ia în considerație aceste dorințe legitime.

Înaintea dezvoltării „Eului" ființa omenească nu poate fi răspunzătoare, din punct de vedere moral, pentru actele sale. Din această cauză, propria morală nu poate fi „predată" înainte de pubertate în forma abstractă prin intermediul exortațiilor și perceptelor teoretice. Încă odată prin intermediul imaginilor și sentimentelor trebuie să se dezvolte la tânăr formarea criteriilor morale. Binele trebuie să mulțu-

measca, răul să provoace repulsie. Şi de aici, încă odată opinia profesorului, ca autoritate, trebuie să predomine. La momentul oportun profesorul va deveni mai discret în astfel de afirmaţii în timp ce aprecierea personală a tânărului va apărea încet, încet. Toată precocitatea în acest sens, contrar bănuielilor, va slăbi autonomia morală după vârsta de douăzeci şi unu de ani. Adultul va fi cu atât mai independent şi liber în judecăţile lui morale cu cât va fi mai târziu chemat să le emită.

Dacă permitem tinerilor sau chiar le cerem judecăţi proprii precoce, în realitate nu ne adresăm Eului lor (în faza de dezvoltare), ci astralităţii sale, care se traduce prin emoţii, egoism, opinii imature.

Cel de-al doilea septeniu culminează cu pubertatea care aduce o profundă transformare psihică mentală, în afara maturităţii fizice, care este doar unul din aspectele sale. Din nefericire acest ultim aspect este, în general, tratat ca şi cum ar fi unicul. În realitate el este secundar în contextul general al dezvoltării fiinţei omeneşti. Dar această opinie, într-o civilizaţie materialistă care studiază doar comportamentul exterior şi promovează satisfacţia libidinoasă mai mult decât evoluţia globală a fiinţei omeneşti, nu mai are greutate.

În jurul vârstei de paisprezece ani „se naşte" corpul astral şi Eul începe să se contureze din ce în ce mai mult. Expulzarea vechii spiritualităţi prenatale este completă. Atitudinea de dragoste pentru lume şi de admiraţie a tot ceea ce este frumos, întâlneşte la această vârstă deşteptarea conştiinţei faţă de propriul corp. Din această uniune rezultă amorul fizic, concentrarea tuturor impulsurilor nobile ale corpului astral în altă fiinţă umană. Dragostea între două fiinţe de sex opus este expresia cea mai frumoasă a acestei maturităţi. Dar sexualitatea este doar proiecţia acestei situaţii în planul corporal. Erotismul acompaniază deci ca un lucru normal, plenitudinea sentimentelor între două individualităţi. Natural, dacă această plenitudine nu există, dacă bogăţia

vieții sentimentale a fost atrofiată în tânăr datorită unei educații prost orientate, atunci erotismul izbucnește în acest gol și capătă o importanță bolnăvicioasă și anormală. Dacă civilizația înconjurătoare din motive comerciale și altele mai rele dă emfaza sexului și stipulează în mod deschis „Dragoste = Sex" și inversul „Sex = Dragoste", animalizarea generalizată a sentimentelor (cu scara respectivă de „valori") se manifestă obligatoriu. Va fi un triumf al forțelor spirituale adverse numite luciferice și animalice în prima parte a acestei cărți.

III. Al treilea septeniu: Adolescența

Al treilea septeniu este perioada în care Eul se eliberează de legăturile sale cu corpul astral și de restul organismului devenind „autonom". Aceasta în situația în care dezvoltarea anterioară pubertății a fost normală. Această autonomie a Eului include dezvoltarea deplină a facultăților mentale și morale; fără ea nu există libertatea voinței (liber arbitru) și nici deplina responsabilitate morală.

Individul poate și trebuie, la sfârșitul celui de-al treilea septeniu să poată folosi gândirea și voința fără interferența motivațiilor generate de corpul său, a sentimentelor sale, a propriului egoism. El devine capabil să emită judecăți obiective și să acționeze conform criteriilor etice absolute.

Într-un mod general, dezvoltarea personalității după naștere este egală la cele două sexe. În cel de-al treilea septeniu apare diferența: sexul feminin este caracterizat printr-o preponderență a corpului astral, iar cel masculin printr-o preponderență a Eului. Nu dorim să ne adâncim aici în aceste diferențe psihomentale ale celor două sexe în viața adultă. Este evidentă discrepanța ce apare în timpul celui de-al treilea septeniu. Eul feminin fiind legat într-un mod mai intim de corpul astral, participă într-o oarecare măsură la maturizarea pe care acesta o atinge; caracterul fetei este mai „sentimental" decât al băiatului; ea raționează întâi cu

sentimentele generate de către propriul corp. În comportamentul exterior ea arată siguranță și conștiința de sine, deoarece corpul său astral ajută Eul aflat încă în faza de dezvoltare.

În schimb băiatul, între paisprezece și douăzeci și unu de ani, trăiește mai mult înăuntrul propriului Eu; acesta însă este încă destul de puțin dezvoltat; îi lipsește protecția astralității. Din această cauză problemele băieților sunt mai acute. Eul lor este încă atât de fragil încât se șochează cu lumea externă; este nesigur; întrebările sale (de multe ori inconștiente) sunt mai mult filosofice decât sentimentale; nesimțindu-se înțeles, se refugiază în el însuși, plin de pudoare și teama că ceilalți ar putea pătrunde în intimitatea singurătății sale.

Tinerii de ambele sexe, sunt în general impertinenți și agresivi, dar în timp ce agresivitatea la fete este doar un rezultat al exuberanței astrale, la băieți ea apare ca o compensație a nesiguranței. Prin urmare, agresivitatea precum și comportamentul ce lasă de dorit, în special la băieți, acoperă o serie de probleme, frustrări și drame mult mai intense decât la fete.

Pentru a preveni situații agresive, este bine să se cultive în prepubertate, la băieți, curajul și senzația propriei forțe, iar la fete religiozitatea și moralitatea bazată pe puritate, dar fără a cădea într-o falsă moralitate puritană ca în secolul trecut. Pentru cine știe să observe în mod intim, băieții între paisprezece și douăzeci și unu de ani prezintă în mod frecvent o „paloare" psihică, în ciuda „bărbăției" lor exterioare, în timp ce fetele, în ciuda siguranței și mândrii aparente, par să roșească. În interiorul lor se petrec mici subtilități care ușurează înțelegerea comportamentului atât de complex și contradictoriu al adolescenților la această vârstă.

Stimulul gândirii proprii duce la un nemilos spirit critic. Adolescentul, el însuși, vrea să judece. Are plăcerea să se îndoiască de opiniile celorlalți, să pună în dezbatere motivele lor. De aici rezultă și cruda autoritate a părinților, a profesorilor, a pedagogilor în general, care n-au avut nici o

dificultate cu acești tineri până la paisprezece ani, ca apoi să constate stupefiați, subita revoltă a acelorași tineri împotriva aceleiași autorități, precum și refuzul lor, în a admite valorile, criteriile și ponderările a căror bază nu o trecuseră înainte prin propria judecată.

Vai de profesorul care în acest moment nu știe să reziste examenului necruțător al elevilor săi. El valorează, începând cu transformarea ce apare la paisprezece ani la discipolii săi, ceea ce în mod real reprezintă o valoare, din punct de vedere intelectual și moral. Pentru tineri este o deziluzie să constate că părinții sau maeștrii săi nu sunt de fapt ceea ce credeau. Dar tinerii vor sinceritate și adevăr. Chiar dacă acesta ar duce la pierderea iluziilor și a idealurilor umane. Ei doresc ca lumea să fie adevărată.

Prăpăstiile, precum și lipsa de înțelegere între generații se nasc de multe ori datorită incapacității „bătrânilor" de a corespunde imaginii ideale pe care tinerii, în mod inconștient, și-au făcut-o despre ei.

Principiul pedagogic al autorității, atât de sigur și util în timpul celui de al doilea septeniu, devine fără valoare, în cel de-al treilea. Invocarea oricărei autorități, fără a avea nici o justificare pentru aceasta, provoacă o atitudine de revoltă. Am putea spune că principiul pedagogic al celui de-al treilea septeniu este recunoașterea calităților reale ale educatorului și în mod special a capacității sale intelectuale, precum și a integrității morale.

Până la pubertate tânărul a trăit într-un stadiu de identificare, de participare semiconștientă în lume. Din punct de vedere intelectual se știa de existența acestei lumi, dar în același timp viața sentimentală intensă făcea ca această lume să-l absoarbă.

La paisprezece ani Eul ce se naște provoacă în tânăr conștiența propriei existențe. El începe să se simtă ca un Eu și să trăiască lumea ca un nou Eu. Deși am mai văzut că autoconștiința este una din caracteristicile cele mai incisive

ale Eului, realizarea sa nu se poate efectua fără lupte sau crize şi turbulenţa de la pubertate, precum şi cea a anilor următori este în ultimă instanţă aspectul exterior al acestei crize. Este o luptă decisivă în care tânărul prost înarmat sau prost pregătit este învins sau se deformează.

Dacă evoluţia până în acest moment a fost armonioasă, adolescentul va învinge această criză existenţială, atingând un echilibru între „înăuntru" şi „afară". Adică ori se va închide în sine însuşi ori se va integra lumii şi mediului social. Cel mai important lucru este ca totul să se realizeze cu cea mai mare luciditate şi conştiinţă. Ceea ce se evită în septeniile anterioare, adică deşteptarea tânărului, precum şi a conştiinţei sale, devine acum un mister şi adolescentul va fi cu atât mai bine pregătit pentru o nouă atitudine faţă de viaţă, cu cât se va avea mai mare grijă în a nu se pierde şi deforma aceste forţe în mod prematur.

La adolescent, începând cu vârsta de paisprezece ani, idealismul trebuie să predomine. Dar va fi un idealism mai conştient. Tânărul va alege idealurile sale de acord cu personalitatea sa şi va face un efort mai intens şi mai insistent pentru a le putea atinge. Ceea ce la tânărul de la şapte la paisprezece ani era doar fantezie, acum se transformă la adolescent în creativitate conştientă şi în perseverenţă pentru căutarea unui ideal.

Perioada ce culminează cu maturitatea întregii personalităţi de douăzeci şi unu de ani, trebuie să aducă pentru educator ca sarcină principală sinteza armonioasă a tuturor calităţilor discipolului său. Aceasta înseamnă pe de o parte armonizarea forţelor animice: a gândirii, simţirii şi voinţei. O gândire condusă de către o voinţă serenă, o voinţă îmblânzită de un discernământ inteligent, toate acestea pătrunse de sentimente puternice dar nu egoiste: iată idealul pe care educatorul ar trebui să-l ţintească. Evident el va respecta individualitatea fiecăruia din elevii săi. Trebuie să se ferească să-i transforme în copii ale lui însuşi.

În afara acestei armonizări a calităților elevilor săi, profesorul trebuie să urmărească perfecta integrare a acestora în lume. Aceasta trebuie să continue să reprezinte pentru adolescent o sursă de admirație și de enigme. Nimic mai rău decât să se lase să apară în mintea tânărului ideea că lumea poate să fie ușor cunoscută în totalitatea sa: că este doar un mecanism condus prin legi cantitative. Admirația și venerația ar trebui să fie întotdeauna sentimente de bază în sufletul adolescenților. Toate acestea, desigur, fără folosirea unui fals sentimentalism. Sentimentele trebuie să se nască într-un mod spontan prin cunoașterea întregii realități.

Pe de altă parte, adolescenții ar trebui să cunoască existența umană în aspectele sale practice. Aceasta nu înseamnă doar tehnologia modernă, științe exacte și umane, ci în mod principal realitatea socială și problemele angoasante. Toate acestea nu numai din teorie și cărți, ci printr-o participare activă. Vom vedea mai departe că poate să fie făcut mult în acest sens în educația școlară.

Din acest discernământ al realității, trebuie să se nască în tânăr o fixare a obiectivelor propriei sale vieți viitoare. El trebuie să se „angajeze" într-o formă sau alta. În loc să iasă din școală cu capul plin de informații și cu inima strânsă, adolescentul trebuie să fie educat în așa fel încât să dorească cu toate fibrele personalității sale să aducă o contribuție în progresul lumii. Iată idealismul adus în viața practică. Tânărul care se simte angajat într-o muncă dusă pentru binele omenirii nu va mai fi introvertit și nu va mai ceda tendinței caracteristice a acestei vârste pentru propriile probleme personale și în cel mai bun caz unui esteticism subtil, dar profund antisocial.

Individul nu trebuie să existe doar pentru el însuși. El face parte dintr-o comunitate socială întreagă, autentică și educația ar trebui să dezvolte în ființa omenească respectul pentru cel de-alături, corolar al afirmării propriului Eu, sensul responsabilității sociale a fiecăruia. Acestea sunt

obiectivele întregii educații, la același nivel al cunoștințelor cerute de regulamentele școlare.

În zilele de azi erotismul și agresivitatea (ca sete de putere) a tinerilor sunt considerate nu numai probleme fundamentale ale adolescenței, ci și ceva natural, inerent vârstei. Nimeni nu poate nega gravitatea acestor probleme, dar cea de a doua parte a afirmației de mai sus merită o examinare mai amănunțită. Rudolf Steiner a fost unul din primii filosofi, care a atras atenția asupra faptului că doar o educație sacră, materialistă și ignorantă privind dezvoltarea copilului, poate să poarte vina asupra acestor fenomene. Nici erotismul desfrânat, nici agresivitatea tinerilor nu pot fi considerate naturale, inerente vârstei: și toți cei ce fac din această interpretare o știință, sau mai rău, o filosofie de viață, deformează adevărul într-o formă disponibilă. Faptul că sexul și un oarecare spirit de critică și revoltă își au locul său în evoluția juvenilă nimeni nu-l poate nega: Și în paginile precedente am încercat să explicăm aceste fenomene. Dar emfaza care astăzi le este dată, cultul care aproape le este dedicat sunt cele mai rele aberații ale psihologiei și sociologiei prezente. Sunt un epifenomen, ca o consecință a unui sistem educațional (sau chiar a unei întregi civilizații), cu greșeli și deformări, ridicat la nivel de fenomen natural și idolatrizat într-o formă care acționează asupra tineretului și face din el victima unui proces în spatele căruia se pot întrevedea forțe oculte de cea mai proastă specie. Toleranța în materie sexuală, profitul fabulos pe care sexul îl aduce amplelor sectoare ale producției intelectuale comercializate (cărți, reviste, TV, moda, narcotice etc.) poziția centrală pe care erotismul și agresivitatea o ocupă în pseudofilosofiile și pseudoștiințele de tristă sărăcie mentală, conștientizarea artificială a sexului în viața tinerilor, începând cu „educația sexuală" a copiilor la școală, până la pornografia care ocupă chioșcurile de reviste și de distracție, toate acestea par observatorului avizat un atac asupra autenticei imagini a

omului. Să lăsăm de o parte intenționalitatea acestor atacuri concentrate, dar să fim conștienți că doar o educație bazată pe cunoașterea naturii umane ca ființă biologica-animico-spirituală este capabilă să stabilească valori, criterii și tehnici care pot inversa trista modă la care astăzi suntem martori.

Rudolf Steiner nu a menționat în acest context drogurile, problemă care în acea epocă avea o importanță marginală. Dar tot ceea ce a fost spus până acum se aplică și acestei probleme. Drogurile ca și sexul ocupă golul creat de plictis, atrofia vieții sentimentale și lipsa de angajare, consecința unei educații care vede în om doar un animal „puțin mai inteligent".

Nu putem termina acest capitol fără să dedicăm un gând conceptului atât de uzat și abuzat al „libertății". În relațiile sale școlare ca și în altele, adolescentul trebuie sau nu să aibă libertate? Răspunsul nu este ușor.

Pe de o parte toată educația demnă de acest nume trebuie să conducă ființa omenească la capacitatea de a se determina pe ea însuși, de a-și fixa obiectivele vieții. Dar această capacitate presupune dezvoltarea deplină a Eului care, după cum știm, se realizează (dacă se realizează...) la douăzeci și unu de ani.

Pe de altă parte „autoritatea" principiul pedagogic potrivit la cel de-al doilea septeniu, nu mai este eficient, după pubertate. În această situație, pentru ca să existe încă educație, principiul autorității trebuie să fie substituit de către altul. Este vorba de recunoașterea spontană a faptului că educatorul este o personalitate de mari calități, căruia merită să i se supună, într-o relație, maestru-discipol. Prin calitățile sale intelectuale și morale personalitatea maestrului trebuie să fie acceptată în mod liber. Aceasta înseamnă că maestrul trebuie să fie „cineva". Dar există o calitate pe care adolescentul o stimează deasupra tuturor celorlalte: sinceritatea. Văzându-l pe educator că face eforturi, că nu vrea să pară mai mult decât este și că respectă tânărul, acesta îl va accepta

fără dificultate. Mai ales dacă educația anterioară a fost elaborată de acord cu legile dezvoltării umane. Și aceasta pentru că în intimitatea sa adolescentul încă dorește să întâlnească pe cineva pe care să-l admire; el vrea să învețe și să se dezvolte și vrea să fie înțeles. Ceea ce nu vrea este să fie dominat. Bunul educator va ști să dozeze, conform vârstei și personalității discipolului, câtă „libertate" îi va putea da. Și mai mult decât orice, îl va face pe tânăr să simtă că libertatea nu este doar un drept, ci implică și multe responsabilități, că există „libertatea de a face"... dar și „libertatea pentru ce".

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Retrospectivă

I. Drumul către gândirea conceptuală

Până acum un fapt este neîndoielnic: o educație care merită acest nume nu este posibilă fără o profundă cunoaștere a dezvoltării ființei omenești în formare. Pentru nci pare coerentă cunoașterea care consideră omul în triplul său aspect: biologic, animic și spiritual, așa cum o face antropozofia. Dacă nu, psihologia genetică poate să ajungă cel mult să facă împărțirile în perioade arbitrare sau faze care se referă doar la un aspect sau altul al personalității (de exemplu gândirea, memoria etc.)

Un lucru pare evident: trebuie să se dea atenție evoluției. Fiindcă unul din obiective, și nu cel mai mic, este ca omul să ajungă să gândească conceptual, pentru că acest lucru îi este caracteristic.

Greșeala constă în a învăța copilul să gândească conceptual. Tocmai el este cel care nu trebuie să primească concepte de-a gata, ci să aibă o viață animică intensă în toate aspectele sale. În loc să primească concepte el trebuie să învețe să tragă concluzii. A forța copilul înainte de paisprezece ani să lucreze din punct de vedere mental doar cu abstracții este echivalent cu ruinarea personalității sale animice. Este un drum lung, care duce la judecata rațională, care modelează formarea animică. Rațiunea se exprimă prin intermediul hotărârilor; copilul trebuie să obțină capacitatea de a forma și de a folosi hotărârile. Îl aude pe profesor pronunțând hotărârile și prin intermediul vorbirii învață să le facă: fiecare hotărâre pe care copilul o aude sau o formulează, adaugă ceva la obiceiurile sale animice. De aici importanța tehnicii vorbirii și a formulării hotărârilor: toate aceste lucruri acționează până și asupra corpului fizic. Concepte de-a gata, nedigerate, sunt una din

cauzele masificării, deoarece nu a avut loc eforul abstractizant individual al copilului pentru a ajunge la obiectivul final al conceptului, trecând prin trăirile sale și situațiile concrete.

Desigur, nu se poate evita să se dea copiilor de vârstă școlară o varietate de concepte, dar cel puțin să fie vii și capabile să se transforme. Este întotdeauna mai bine să se caracterizeze decât să se definească. Ce este „definit" este supus riscului de a fi „definitiv". Și cum poate să aibă loc creșterea mentală a unui adolescent ce trăiește într-o lume de concepții definitive obținute la începutul școlarității? Să fie lăsată activitatea științifică și filosofică în măsura în care lucrează cu concepții bine definite pentru perioada de după pubertate. Exemplu: dilatarea corpurilor solide, lichide și gazoase sub influența căldurii poate să fie ilustrată prin multe exemple și experiențe practice. Dar legea abstractă și unilaterală „sub efectul căldurii corpurile..." cu implicațiile sale cantitative, merită să fie lăsată până după pubertate.

Toți profesorii trebuie să fie conștienți de relativitatea anumitor „adevăruri". Să luăm ca exemplu ortografia: adevărurile sale și prin urmare regulile sale sunt convenții pure. Ceea ce are valoare în formarea tânărului sunt conceptele autentice; ele sunt cele asupra cărora trebuie în mod principal să se insiste. Dar chiar și acestea pot și trebuie să fie prezentate tinerilor sub paisprezece ani într-o „aură" de sentimente.

Merită amintit încă o dată că dezvoltarea omului începe cu inconștiența totală a noului născut până la conștiența totală a tânărului de douăzeci și unu de ani, trecând printr-o fază de „semiconștiență", care este aceea a celui de-al doilea septeniu sau a învățământului primar.

În mod paralel, indentificarea copilului cu lumea merge până la distanțarea totală de aceasta, caracteristică observării științifice. La mijloc, o participare ce oscilează între legătura sentimentală și discernământul obiectiv.

Dar conștiința totală permite individului să fie o ființă complet responsabilă și liberă. Deși adolescenții întrevăd și

doresc această situație odată cu intrarea în pubertate, dar o merită doar la douăzeci și unu de ani.

II. Legea metamorfozei

Animalul nu posedă Eu. Din acest motiv nu e capabil să „învețe". El rămâne întotdeauna același, fiind „gata" și „perfect". De la începutul existenței sale (cu excepția anumitor vertebrate superioare), drumul său este trasat, deși poate să apară necesitatea anumitor întâmplări fără de care dezvoltarea rămâne imperfectă (vezi lucrările lui Konrad Lorenz).

Omul este o ființă temporală. El se transformă și devine un altul de acord cu trăirile sale. Posedă esența naturii sale, care este Eul: prezența acestuia garantează mult mai mult decât simpla liniaritate a existenței: constituie un centru de transformări, de sublimări, de reminiscențe etc... Unele dintre ele se desfășoară în plină conștiință, altele se realizează în nivelurile mai mult sau mai puțin profunde ale inconștientului. Cunoștințele se transformă în aptitudini, sentimentele în acțiuni morale, imaginile în forțe sau defecte fizice.

Simpla dezvoltare liniară ignoră aceste transformări sau metamorfoze. Rudolf Steiner a indicat o infinitate, iar știința modernă a urmat-o în mod empiric fără să se străduiască s-o cerceteze, în ceea ce privește cauzele. Să vedem câteva exemple: relația între mers, vorbire și gândire; fenomene de psihomotricitate în general, în relațiile între sentimentele din cel de-al doilea septeniu și moralitatea din cel de-al treilea; între ritmuri și siguranță; între senzația de siguranță a copilului și acțiunea autonomă a adultului.

O știință ce ignoră adevărata structură a ființei umane nu poate descoperi aceste relații subtile. Ori judecă omul ca o ființă unitară, ori se pierde în detalii fără legătură și fără coerență. Ca autentic continuator al lui Goethe (care a introdus cuvântul „metamorfoza" ca termen al științelor naturale), Rudolf Steiner a făcut din metamorfoză unul din

principiile de bază ale unei antropologii care cuprinde materialul, biologicul, psihicul şi spiritualul, de la sugestii privind alimentaţia până la această minunată imagine; „doar mâinile care au învăţat în copilărie să se roage vor şti la bătrâneţe să binecuvânteze".

Din această cauză pedagogia Waldorf cuprinde domenii şi conţine sugestii care la prima vedere nu au nimic de-a face cu imaginea omului spre care intenţionează să conducă individul. Faptul se datorează că ea cunoaşte legăturile şi interdependenţele. Ea este ca un tratament sau o profilaxie faţă de multe rele ale civilizaţiei noastre.

III. Personalitate. Ereditate şi bolile copilăriei

Care este în contextul ideilor lui Steiner rolul eredităţii?

Esenţa fiinţei umane este partea sa animico-spirituală. Aceasta este adevărata sa esenţă. Ea se uneşte într-o încarnare, cu un manşon corporal; corpurile fizic şi eteric. În timp ce corpul eteric acţionează în mare parte de acord cu impulsurile obţinute de la corpul astral şi Eu, corpul fizic este oferit de părinţi. Pare a fi ceva complet straniu, dar înainte de naştere şi chiar înainte de concepţie părinţii consideraţi ca „furnizori" ai corpului fizic primesc influenţe spirituale din partea fiinţei umane care se pregăteşte să se încarneze. Corpul fizic este străin doar într-o oarecare măsură.

Din această cauză corpul eteric, prin intermediul căruia se manifestă partea animico-spirituală a copilului, se dedică în timpul primului septeniu plămădirii unui corp primit prin ereditate, transformându-l în ceva mai adecvat Eului care s-a încarnat. Această „luptă" nu se duce doar la nivel de „substanţă", este vorba înainte de toate, de implantarea caracteristicilor strict individuale, într-un model cu funcţie de „substrat". Posibilitatea corpului eteric de a reuşi să depăşească sau nu ereditatea depinde de forţa sa. Anumite persoane se aseamănă mult cu părinţii şi bunicii, altele nu; iar unele se aseamănă doar la începutul vieţii.

„Lupta" respectivă duce în general la situații de tensiune care declanșează reajustări violente. Sunt așa numitele boli ale copilăriei (pojar, oreion etc.) care nu trebuie să fie considerate ca simple fenomene patologice, ci semne ale unui proces necesar și binefăcător. Aceste boli fac parte din „karma" (destinul) copilului. Nu trebuie inhibate prin intermediul vaccinului; ar trebui să fie controlate pentru a nu duce la situații clinice grave. În general, bolile copilăriei aduc, după faza lor eruptivă, un progres vizibil în stadiul general al copilului, când sunt corect tratate.

Faptul că aceste boli nu erup în mod cauzal, ci au într-un determinant un moment, o funcție pe care trebuie s-o îndeplinească, demonstrează că nu toți copiii o „iau" chiar când în mod intenționat sunt puși în contact cu copii bolnavi, purtători de germeni patogenici. Aici constelația karmică pur și simplu nu este prezentă, bacilul sau virusul singur nu este suficient pentru provocarea bolii. Pe de altă parte, când boala apare la un adult, adică la o vârstă la care „ajustarea" corpurilor nu mai este posibilă, sau cel puțin este dificilă datorită „întăririi", situația clinică reprezintă un aspect destul de grav.

IV. De la dezvoltarea „Eului" la respectarea „Tuului"

Pedagogul se găsește uneori în prezența unor copii care prin ereditate sau datorită structurii lor prezintă dotări și înclinări unilaterale. Ce s-ar putea face cu micile genii muzicale, cu inginerii în miniatură, cu genialii jucători de șah care au opt ani? Educatorul niciodată nu trebuie să „taie" dotările, ci să caute să armonizeze și să compenseze unilateralitatea prin cultivarea altor abilități mai puțin dezvoltate. Totul va depinde de perspicacitatea și tactul său. Va trebui să vadă până la ce puncte unilateralitatea este karmică; să ofere copilului mijloace de a „rotunji" și completa dispozițiile sale, dar fără a-l forța. Cu alte cuvinte educatorul va trebui să recurgă încă o dată la calitățile sale de „artist".

De altfel aceasta este marea lui sarcină: să ajute discipolul la realizarea propriei personalități. Înseamnă că trebuie să aibă senzația că între micii lui elevi poate să existe unul cu mult superior lui. Nici un copil nu este o „tabula rasa", precum afirmă behavioriștii, discipolii lui John Locke; fiecare aduce cu el un lung trecut al încarnărilor. Îi este dat profesorului să facă din prezenta încarnare cea mai bună continuare posibilă a acestei secvențe.

Ceea ce este individual într-o ființă omenească, este de la început vizibil. Va apărea de-a lungul celor trei septenii, în măsura în care nu există un mediu ambiant care să facă imposibilă această apariție. În general, primele două septenii vor servi la aducerea lumii fiecărui copil; se prepară în acest fel opțiuni pentru septeniul următor unde Eul, adică personalitatea spirituală va înmuguri; la acest nivel adevărata structură va apărea.* Cea mai bună formă de a prepara aceste opțiuni constă în dezvoltarea unei vieți sentimentale bogate în timpul celui de-al doilea septeniu.

Numeroși factori amenință în epoca noastră înmugurirea adevăratei personalități. Nu este întâmplător faptul că se vorbește atât de mult despre masificare, adică despre nivelarea a tot ce poate să existe ca individual într-o ființă umană. Imaginile stereotipe ale mijloacelor de masă, avalanșa de sunete și ritmuri, animalizarea instinctelor și mecanizarea gândirii sunt alte lovituri ce masacrează individualitatea.

Ca măsură contrară este educația făcută de acord cu adevărata natură umană. Ea implică, pornind de la afirmarea propriului Eu, respectul față de Tu, integrarea în autentica responsabilitate socială și pozitivismul față de lume, care nu exclude, însă, critica justificată (de îndată ce spiritul critic ce conține elementul destructiv nu este cultivat în tineri înainte de pubertate).

---

* Vezi semnificația expresiei „arhetip" al lui Goethe (n. tr.)

Temperamentele

Deşi fiecare fiinţă omenească conţine marca de naştere a Eului, există tipuri umane bazate pe constelaţia componentelor sale, care nu trebuie să fie confundate cu rasele sau tipurile umane puse în evidenţă de Kretschmer, C. G. Jung şi alţii. Este vorba de cele patru „temperamente". Când observăm la un individ predominanta unui „temperament" motivul mai intim este de obicei, o lipsă de armonizare între două „curente" care alcătuiesc personalitatea sa totală, adică reîncarnarea şi ereditatea. Merită să clarificăm faptul că se înâlneşte rar ca un individ să reprezinte un determinat temperament în forma sa pură. În general, există în aceeaşi personalitate caracteristici ale două sau mai multe temperamente. În cele ce urmează încercăm să descriem tipurile mai mult sau mai puţin pure.

Copilul sanguin poate fi numit, de asemenea „aerian". Corpul său uşor şi agil se pare că trăieşte deasupra solului. Niciodată nu stă locului pentru mult timp, mişcările sale sunt în salturi. Când cade plânge doar pentru câteva momente, după care se întoarce imediat la veselia care reprezintă stadiul său predominant. După cum nu pune picioarele ferm pe pământ, tot aşa nu se fixează asupra unei ocupaţii, nu se dedică de asemenea pentru mult timp unei sarcini. În general e inteligent, dar îi lipsesc perseverenţa şi concentrarea. Nu-i place mâncarea grea şi are o predilecţie pentru alimente acre şi picante. Adoarme uşor şi se scoală repede. În general simţim în el o predominantă a elementului aerian, adică a proceselor de respiraţie şi circulaţie. În cazuri extreme caracterul său are o tendinţă bolnăvicioasă pentru superficialitate şi interese fugare. Nu prin forţă va reuşi adultul să domine acest temparament. El va reuşi să capteze interesul copilului

sanguin pentru o ocupație sau persoană, prin intermediul unei înclinații afective. Dacă acest copil va fi cuprins de o adevărată dragoste, se va fixa în mod mai îndelungat asupra obiectului afecțiunii sale.

Merită să amintim că, în general, copilăria are ceva sanguin în ea în comparație cu alte vârste. Este o caracteristică a copilului de a nu se lega cu multă seriozitate de ceea ce îl înconjură. Bucuria este o inconstantă grațioasă, amintind o mică păsărică, sau calități care, menținute în anumite limite, întotdeauna ne sensibilizează, indiferent din partea cărui copil vine.

Temperamentul melancolic este în toate sensurile opus celui sanguin. În locul ușurinței și bucuriei avem de-a face cu greutatea și tristețea. Copilul melancolic fuge de contactul cu lumea înconjurătoare. El creează în interiorul său o lume imaginară, în care îi place să se izoleze, deși în fond este avid de afecțiune și înțelegere. Propriul corp pare a fi o povară. Mișcările sale sunt lente și stângace, contrastând cu agilitatea copilului sanguin. Din această cauză copilul melancolic nu este în general, ușor acceptat de colegi, aceasta întărește tendința sa către singurătate și închistare. Neavând contacte ușoare cu lumea reală, el creează în interiorul său o lume imaginară unde ocupă un loc de cinste pe care nu reușește să o aibă în viață. Copilul se transformă în erou, în prințesă, în autorul unor nenumărate isprăvi.

Închistarea conduce la un egocentrism exagerat. Deoarece corpul nu este dominat de copil, el se transformă în ceva greoi și ostil. Copilul melancolic are tendința de a se îmbolnăvi.

Orice durere sau proastă dispoziție îl dărâmă și el se complace într-o anumită formă, jucând rolul unui mic martir. Sensibilitatea sa fizică, precum și psihică este extremă.

Melancolicul mănâncă puțin și suferă de multe ori de probleme de digestie. În compensație îi plac dulciurile și

bomboanele. Voința sa este slabă, adoarme și se trezește greu. În general. copilului melancolic nu-i place frigul, exercițiile fizice, jocurile violente.

Amărăciunea față de viață se reflectă în numele acestui temperament; melancolia înseamnă prezența de „bilă neagră". Ea poate fi depășită prin multă căldură; fie prin afecțiune și înțelegere care vin din afară, fie printr-o căldură a sufletului care se naște când copilul are atenția deviată către alte persoane ce suferă mai mult decât el însuși. De aici înclinarea sa către poveștile triste și sentimentale. În locul exercițiilor sportive, violente ar trebui să facă mișcări ritmice și muzicale; de altfel, arta sa preferată este muzica.

În timp ce temperamentul sanguin este legat de elementul „aer", melancolicul are o mare afinitate pentru greutatea materiei solide, adică pentru elementul „pământ".

Nu este greu să ne convingem de legătura existentă între temperamentul coleric și „focul". Copilul coleric este, în general, mic și atletic. Membrele sunt scurte, ceafa puternică și groasă, în așa fel încât tot corpul are ceva din forța concentrată și reținută a unui taur. Dar această perioadă de concentrare nu durează mult. Cu prima ocazie colericul „explodează" într-o atitudine de violență necontrolată, disproporționată cauzei. Odată terminat accesul de furie, colericul este primul căruia îi pare rău, luând cele mai bune măsuri până la data următoare.

În aceste intervale colericul este accesibil. Încercarea de a-l reține sau argumenta în timpul exploziei de furie este inutilă și duce doar la a-l înfuria mai tare. Dar, în intervalele „normale" el suferă de lipsa de autocontrol. În general temperamentul său are multe aspecte pozitive: este un copil responsabil, perseverent, curajos, cu aptitudini. Nu întotdeauna învață ușor, dar energia sa este direcționată atât către el însuși, cât și către lumea exterioară. Întreaga sa ființă este dominată de voință și folosește întreaga personalitate în a o realiza.

Colericul este conducătorul înnăscut; concepțiile sale de moralitate sunt simple: răul trebuie să fie oprit cu toată energia.

Tratamentul temperamentului coleric cere multă răbdare și înțelegere. Reacționarea cu violență aduce doar o situație mai rea. Cel mai bun mijloc de a canaliza excesul de forță acumulată constă în împiedicarea acumulării. Copilului coleric i se cer mari eforturi fizice, până la limita capacității sale. Merită să fie pus în situații în care forțele sale sunt insuficiente pentru a realiza sarcina; în acest caz el va avea un sentiment de rușine binefăcător, văzând că nu este „acel" învingător al tuturor obstacolelor.

Deoarece colericul se străduiește să ignore orice acces de sentimentalism, o abordare a acestui temperament dificil și complex constă în a face să dezvolte în el sentimente de blândețe și dragoste. Dacă colericul întâlnește idealuri pentru a le venera, autocontrolul va fi mai ușor. Colericii nu trebuie tratați niciodată cu ironie, cu critici meschine, deoarece în spatele unei aparențe dure și violente se ascunde, în general, un suflet delicat și dornic de blândețe.

La copilul flegmatic observăm o preponderență clară a proceselor viscerale, adică a elementului „apos". Corpul grăsuț, somnolență aproape cronică, lipsă de interes pentru ce se întâmplă în jurul său, arată că flegmaticul este absorbit de procesele sale metabolice. Trăiește într-un vis constant din care detestă să fie scos. Fantezia sa este mediocră dar, în compensație, este foarte ordonat și perseverent. De fapt ar fi greșit să-i luăm în considerație temperamentului flegmatic doar părțile negative. Constanta sentimentelor conduce la o bunătate față de colegi și la o fidelitate ieșită din comun. În spatele pasivității expresiei sale se ascunde de multe ori o inteligență practică considerabilă. Iar încetineala la captarea impresiilor și cunoștințelor noi este compensată de perseverența, calmul și spiritul său metodic.

Flegmaticul este un introvertit; dar el nu suferă de aceasta așa cum o face melancolicul; el apreciază faptul de

a nu fi incomodat. O mare parte din atenția sa se concentrează asupra mâncării și alimentației – prima fază a proceselor metabolice care sunt predominante în temperamentul său. În activitățile artistice apare în mod frecvent sensul estetic bine dezvoltat. Cu toate acestea forța flegmaticului nu se va găsi în inspirațiile geniale, ci în execuțiile perfecte și în regularitatea exercițiilor.

Tratamentul flegmaticului constă în principal, în dezvoltarea conștiinței și a atenției. Deoarece are tendința de a dormi mult, trebuie reduse orele de somn. În locul supelor, budincilor și dulciurilor pe care le adoră, merită să fie mărit consumul de fructe, salate și alimente sărate. În general este necesară lupta împotriva grăsimilor, precum și promovarea mișcărilor fizice.

În general, profesorul va avea în clasa sa un echilibru între cele patru temperamente. Arta sa constă în a le trata pe toate în mod egal. Dacă el se orientează în mod preferențial către elevii de un anumit temperament, ceilalți îi vor crea probleme foarte serioase. De aici necesitatea acțiunii asupra tuturor. Această capacitate trebuie să fie foarte dezvoltată, deoarece profesorul va avea, datorită propriei naturi, o instinctivă predispoziție pentru unul sau altul din temperamente. Unul din mijloacele recomandate de Rudolf Steiner constă în gruparea elevilor dintr-o sală de clasă conform temperamentului, așezându-i împreună. În acest fel sanguinii, de exemplu, vor fi mai calmi, obosindu-se reciproc cu turbulența lor; iar flegmaticii, exasperați de indolența respectivilor vecini, vor deveni mai „nervoși" în măsura posibilităților.

În orice caz, cunoașterea variatelor temperamente ajută pe profesor la înțelegerea elevilor și a comportamentului lor.

PARTEA A TREIA

Fundamentele și principiile generale ale Pedagociei Waldorf

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Învățământul în criză

Nimic mai greu decât determinarea în puține cuvinte a ceea ce ar putea să fie fundamentul și scopul unei pedagogii. Când într-o anumită ocazie elabora un discurs despre caracteristicile pedagogiei sale, chiar Steiner afirma cât este de necesar discernământul față de cauzele intime care acționează în acel moment asupra naturii umane, pentru a putea integra ființa umană în mod corect în viața socială ca ființă formată din corp, suflet și spirit.

Pedagogia Waldorf nu are pretenția să fie, la prima vedere, originală sau revoluționară. Calitățile sale excepționale apar doar când se compară fundamentul său atât de simplu și logic cu ceea ce educația și în mod particular învățământul școlar au ajuns să fie în societatea noastră civilizată din secolul al XX-lea. Nu este exagerat să afirmăm că, în lumea întreagă, criza educației este un subiect pe malul prăpastiei. Merită să ascultăm, între mii de voci, pe cea a unui Ilici, care exprima în formulări agresive (in Deschooling Society) „Industria cunoașterii..."

„Cunoașterea este o marfă care se oferă pe piața educației..."

„Valorile instituționalizate pe care școala le introduce sunt de natură cantitativă. Școala introduce pe tineri într-o lume în care totul este măsurabil, în special fantezia, ca de altfel chiar și omul...". „Școala intenționează să desfacă învățământul în compartimente, să introducă în elev un curriculum compus din aceste blocuri prefabricate și să citească rezultatul pe o scară internațională".

Chiar și pedagogul avangardist Heinrich Roth (în Pedagogische Anthropologie) recunoaște că educația obișnuită nu știe exact care sunt scopurile sale pedagogice, materiale, cognitive, sociale sau afective.

După ce, pentru mult timp, a fost o disciplină a filozofiei, pedagogia a avut o scurtă perioadă de autonomie; actualmente trăiește făcând împrumuturi din psihologie, psihiatrie, biologie, cibernetică, zoologie experimentală, precum și din alte științe, ceea ce demonstrează pierderea completă a obiectivului inițial, acela al formării ființei omenești. Din știință a ajuns să fie o aglomerație eclectică de rețete prefabricate.

Ar putea să apară ideea că, deoarece nu există punct de plecare uniform, necesitățile practice ar trebui, în urma unei evaluări a rezultatelor, să influențeze în mod favorabil asupra conceptului și conținutului învățământului. Putem să ne imaginăm că aprecierea unui sistem educațional, poate să fie făcută de cei care recurg la colaborarea și la munca absolvenților acestuia, existând în acest fel o presiune a societății în sensul corectării eventualelor greșeli.

Dar nici aceasta nu se întâmplă. Ce așteaptă industria, instituțiile economice, instituțiile de cercetare etc. de la un tânăr colaborator? Să fie instruit prin studiile sale școlare și universitare, să învingă situații pentru care încă nu există norme de comportament; să fie capabil să formeze opinii, dar în același timp să emită în mod constant judecăți limitate și depășite de îndată ce toate cunoștințele devin uzate moral într-un ritm din ce în ce mai rapid. Cu alte cuvinte să fie creativ, dispus să abordeze probleme noi și să aibă spirit de inițiativă. Dar plângerile constante ale respectivelor instituții constau în faptul că nici aceste exigențe nu sunt îndeplinite de cei care obțin astăzi educația tradițională. „Materialul uman" care iese din școlile tradiționale este, după aceste instituții, foarte prost preparat în ceea ce privește înfruntarea exigențelor vieții profesionale. Despre prepararea morală, personalitatea globală, integrarea și idealismul social nici nu se vorbește.

În propria eră a tehnocrației, învățământul creat de acest sistem nu este capabil să satisfacă nici exigențele propri-

ului sistem. Pare să fie evident că ceva este fundamental greșit. Și acest ceva în opinia pedagogiei Waldorf, este conceptul biologist privind ființa omenească și cosmoviziunea materialistă care domină educația.

La aceasta se adaugă un alt fapt: din leagăn omul modern este obișnuit cu o totală pasivitate mentală: mijloacele de masă îi dau informații, distracții și sloganuri de-a gata. El trăiește în apartamente fără personalitate, în mijlocul unor obiecte și mobile fabricate în serie; imaginile care îl înconjoară mulțumită publicității, opiniile pe care le aude, toate îl transformă într-un simplu consumator a cărui unică inițiativă constă, de regulă, în a alege între diferite opțiuni toate de-a gata. Fiind solicitat doar din afară, fără fantezie, nici angajament propriu, cu gândirea redusă la un raționament mecanizat (prin „științificarea" care culminează cu calculatorul) creativitatea sa ajunge să fie complet atrofiată.

Aceste tendințe ale lumii adulte domină, de asemenea, învățământul și pedagogia în lumea întreagă. Chiar acolo unde nu există totalitarism politic, domină totalitarismul mental. Și după cum se întâmplă în mod obișnuit, anonimii care compun această ordine, constituind un angrenaj al ei, se consideră colaboratorii unei opere minunate și ademenesc cu viziuni ale unui paradis pământesc.

În mijlocul unui asemenea conformism există, din fericire, voci care se ridică împotriva acestui mers al lucrurilor; mișcări ce vor să alerteze conștiința umană despre pericolele care o amenință și impulsurile practice care li se opun. Unul dintre ele este pedagogia Waldorf.

Sensul pedagogiei Waldorf este bine definit: ea rezultă din antropozofie în general, și în particular din ceea ce are de spus cu privire la dezvoltarea copilului. Aceasta nu înseamnă că în școlile Waldorf se învață antropozofia. Din contră: după cum vom vedea în cele ce urmează, toate religiile pot să-și aibă locul lor în școlile Waldorf. De altfel antropo-

zofia nu este o religie; este o viziune asupra Universului și Omului obținută în baza metodelor științifice. Din această cosmoviziune reiese imaginea lumii, propria existență a școlilor Waldorf și munca profesorilor săi. Dar ea nu este predată elevilor: se respectă libertatea spirituală a acestora și familiilor sale.

De acord cu această cosmoviziune, lumea, precum și toată existența, capătă un sens. Nimic nu este opera întâmplării. Omul făcând parte din univers, are structura și existența sa, are „sens". El se proiectează în „Umanitate". Acest cuvânt în portugheză înseamnă „calitatea a ceea ce este omenesc", dar totodată și „mulțimea tuturor oamenilor". Pedagogia Waldorf îl acceptă în ambele sensuri. De fapt antropologia elaborată de Steiner are ca obiect omul ca individ. Dar pedagogia Waldorf nu se limitează la această viziune; se bazează în mod fundamental pe întâlnirea dintre oameni; în primul rând aceea între profesor și elev. Toată pedagogia este concentrată în acest fenomen arhetipic, în același timp uman, și interuman: relația elev–profesor fiind esența pedagogiei Waldorf.

BCU IAȘI / CENTRAL

Profesorul, realizatorul Pedagogiei Waldorf

Profesorii sunt cei care „reprezintă" pedagogia, folosind-o. Fiecare profesor Waldorf se întâlnește cu elevii săi plecând de la acest concept general. El trebuie să fie conștient de acest rol ca fiind unul din polii binomului „profesor–elev". Luând în considerație tot contextul karmic, el se simte desemnat pentru o sarcină specială, în fața fiecărui elev, în special când acesta prezintă probleme.

Fiecare profesor ar trebui să aibă întotdeauna prezentă evoluția individului și a umanității, deoarece participă în mod activ la amândouă. El știe că fiecare materie (a căreia el este mesager, pentru elevii săi), este integrată într-un cosmos total. De asemenea știe că științele au un rol important în viziunea generală a lumii, dar că nu o constituie.

Toate acestea îi dau, în existența sa ca om și ca profesor, forța, siguranța, dar și conștiința unei mari responsabilități. El simte karma sa în realitățile ei intime cu cea a elevilor săi, a colegilor săi și a comunităților mai mari din care face parte. Din această karmă face parte deasemenea situația spirituală și socială a omenirii moderne. Pedagogia Waldorf și realizările ei practice corespund unei necesități sociale, termenul considerat în sensul său mai amplu. Circumstanțele în care școala a fost fondată, focalizarea ființei omenești, „clasa" ca o comunitate, autonomia corpului docent și forma republicană a organizării sale (pe care o vom studia în continuare) toate acestea și multe alte aspecte ale pedagogiei Waldorf, erau și sunt răspunsuri la provocări spirituale care fac parte din karma omenirii actuale.

De acord cu citata caracterizare a lui Steiner (vezi „învățământul în criză"), profesorul trebuie să știe care sunt cauzele intime care acționează în natura omenească. Aceasta

nu într-o formă generală şi abstractă, deoarece sunt forţe care acţionează în civilizaţia noastră – hic et nunc – pe care trebuie să le cunoască; ci cu scopul muncii de a integra fiinţa omenească în viaţa socială, „în mod corect", nu într-o formă oarecare. Cine meditează asupra diverselor părţi ale propoziţiei citate, e cuprins de frică în faţa responsabilităţii şi a imensei sarcini pe care le are în mod implicit. Profesorul se află neputincios în faţa aspectului cosmic al sarcinii sale.

În ciuda acestui fapt, profesorul nu trebuie să fie disperat. El trebuie să fie conştient ce forţe spirituale protejează copilul, aceleaşi care erau prezente în existenţa sa prenatală şi care continuă să acţioneze în mod imperceptibil, în karma sa actuală. De asemenea trebuie să fie conştient că munca sa, atunci când este bine intenţionată, se află sub protecţia fiinţelor superioare care acţionează, inspirând şi ajutând. Acest ajutor va fi mai intens când îşi va aduce aminte că munca sa nu vizează numai intelectul şi sentimentele elevilor săi; ci are ca ultim scop, dezvoltarea sa morală, spirituală şi armonizarea animico-spiritualului cu corpul. Ştiind că acţionează chiar asupra somnului copiilor, asupra respiraţiei lor şi consistenţei corpului lor, profesorul se va simţi în dubiu în faţa enormităţii sarcinii sale, dar aceste dubii îl vor face receptiv la ajutoarele spirituale.

Între aceste ajutoare, unul din cele mai importante este cunoaşterea omului şi a „corpurilor" sale. Simplificând la maximum se poate spune că fără un corp eteric destul de activ, corpul fizic se ofileşte, fără un corp astral (senzaţii şi sentimente), corpul „eteric adoarme" şi în lipsa unui Eu bine dezvoltat (raţionament, sens moral), corpul astral va face ca instinctele şi pasiunile să predomine. Dar există aspecte foarte interesante: Steiner a relevat că fiecare component al personalităţii educatorului acţionează în principal asupra componentului imediat inferior al discipolului. Corpul fizic al acestuia este deci influenţat de funcţiile sale mai intime de către forţele ce emană din corpul eteric al profesorului:

corpul astral, adică emoțiile și calitățile animice ale acestuia exercită o influență asupra funcțiilor sale organice și asupra felului său de a fi în general. În cele din urmă, personalitatea profesorului acționează asupra sentimentelor și emoțiilor elevilor, ce nu primește influența directă este Eul, și de fapt personalitatea omenească, în mod potențial liberă, trebuie să urmeze numai propriile sale impulsuri.

Am văzut deja în partea a doua a acestei cărți, că diferiți componenți ai entității omenești se dezvoltă în epoci diferite acționând asupra componentului imediat inferior. Activitatea profesorului, pe care tocmai am descris-o, se adaugă aceleia a propriului component corespondent al individualității elevului. Cu alte cuvinte profesorul acționează cu corpul său eteric asupra corpului fizic al elevului tocmai când propriul corp eteric al elevului plămădește, de asemenea, corpul fizic, adică primul septeniu. Este felul de a fi al educatorului care acționează asupra copilului până la șapte ani. În al doilea septeniu, viața temperamentală a profesorului și emoțiile care radiază din ea sunt cele ce acționează asupra corpului eteric al elevilor. Eul educatorului, personalitatea sa intelectuală și morală, provoacă în al treilea septeniu, reacțiile emoționale ale astralității elevilor. În consecință se cer capacități și calități diferite educatorului de grădiniță de cele ale profesorului de la școala elementară sau ale profesorului de colegiu sau de la universitate.

Cauzele intime ale acestei situații sunt, la rândul lor, legate de cele trei principii pedagogice descoperite de Steiner: imitația în primul septeniu; autoritatea bazată pe dragoste în al doilea septeniu și judecata proprie, rezultatul observației și trăirii proprii, în al treilea septeniu.

În fața complexității scopului pedagogic și a responsabilității spirituale a realizatorului ei, meditația, reflecția intimă desprinsă de realitatea înconjurătoare, constituie una din cele mai grele sarcini ale profesorului Waldorf. Munca sa și problemele sale imediate, dar în special sensul mai

adânc al muncii sale şi personalităţile fiecăruia din elevii săi, trebuie să fie obiect constant, nu de speculaţii şi elucubraţii mentale, ci de atitudine meditativă. Asupra sensului şi drumului meditaţiei, cititorul mai interesat poate să întâlnească informaţii în multe opere ale lui Steiner.

O situaţie aparte este cea a „profesorului de clasă": în cazul ideal, şi dacă totul decurge în mod normal, el acompaniază aceeaşi clasă din primul an până în al optulea an, predând materiile tradiţionale pentru care nu e nevoie de pregătire specială ca pentru limbă, aritmetică, geografie, istorie, fizică, chimie etc., ci disciplinele pentru care el are o afinitate anume ca: lucrul manual, educaţia fizică...

În această convieţuire zilnică şi variată, se stabileşte o relaţie intimă între el şi clasa sa. Acompaniind clasa, el constată dezvoltarea fiecăruia dintre elevii săi. Contactul intim face din el (sau ea) o figură principală din viaţa copilului: profesorul „meu" sau profesoara „mea" devin tot atât de importanţi ca şi părinţii. Deoarece „lumea" este prezentată copilului prin intermediul unui unic profesor, el primeşte o „cosmoviziune", omogenă, marcată de o personalitate venerată şi dorită. Niciodată nu se va stimula suficient senzaţia de siguranţă şi de forţă pe care copilul le va trage din această circumstanţă.

Predând mai multe materii, profesorul poate să-şi atingă scopul sub diverse unghiuri, descoperind vocaţiile şi slăbiciunile elevilor. Diversitatea căilor de acces îi permite cu siguranţă să „atingă" fiecare copil sub o formă sau alta. Toată munca sa pedagogică poate să se bazeze pe această diversitate. Ce lipseşte la o disciplină se poate compensa cu o alta.

Având la dispoziţie opt ani pentru a forma elevii, profesorul de clasă dispune de planificare; el îmbrăţişează trecutul, prezentul şi viitorul. Scopul său nu este o materie, nici toate materiile, ci clasa.

Pentru a cunoaşte mai bine fiecare elev, el va cultiva contactul cu părinţii. Va fi invitat în casa acestora, va cunoaşte

micile și marile detalii ale vieții particulare ale fiecărui elev, problemele sale și pe cele ale familiei. Începând cu aceste cunoștințe, activitatea sa pedagogică va avea o caracteristică mai personală. El va putea să corecteze, să îndulcească, să reformeze, să compenseze și să sublimeze mai ușor, pentru că, din punct de vedere sentimental, nu va fi atât de angajat cu părinții. Pe lângă aceasta, va poseda criterii și resurse mai obiective, pentru că munca cu treizeci sau treizeci și cinci de elevi, va oferi o experiență mult mai bogată și variată.

Cel puțin o dată pe semestru, părinții tuturor elevilor unei clase se întâlnesc cu toți profesorii într-o adunare în care se caută să se formeze imaginea clasei. Profesorii relatează despre munca lor cu elevii și expun problemele specifice: fie a vârstei în general, fie ale clasei în particular. Părinții cooperează în mod activ în acest schimb de idei și primesc informații pedagogice valoroase cu privire la copiii lor, inclusiv sugestii cu privire la relațiile lor cu ei. În același timp, pot avea loc consultații și eventuale critici ale părinților cu privire la munca desfășurată de profesori, expuneri de lucrări și caiete ale elevilor etc.

Pe parcursul anilor, se stabilește un contact strâns și amical între părinți și profesori, și existența acestei comunități are efecte foarte binefăcătoare asupra activității și a interesului școlar al elevilor.

Din cauza misunii sale, profesorul de clasă ar trebui să fie un antispecialist. Având chiar o înclinație specială pentru una sau alta dintre materii, el va trebui să le asimileze pe toate, învingând inclusiv anumite aversiuni împotriva uneia sau alteia dintre discipline. Nu va fi de ajuns să cunoască materia; el va trebui s-o folosească, ca mijloc pedagogic în mod conștient, expunând-o cu entuziasm.

De fapt, elevul Waldorf învață de la persoane și nu din cărți; el nu caută cunoștiințe, ci trăiri și cel care le transmite este profesorul, în special în timpul celui de-al doilea septeniu, atât de important în formarea adultului.

Profesorul de clasă va fi conștient de această responsabilitate. Pentru că un personaj atât de important nu poate să fie schimbat în fiecare an. Din această cauză este genială intuiția lui Steiner, de a însărcina o persoană cu această datorie timp de opt ani.

De-a lungul celor opt ani el va trebui să se dezvolte, în caz contrar va deveni obositor pentru clasă. Și va trebui să aibă sarcini chiar în afara învățământului; va participa la administrarea școlii, la conferințe și reuniuni; va ajuta colegii care au nevoie de asistență și sfaturi, începând cu cei care predau lecții în clasa lui, la materiile pe care el nu le predă. Toții profesorii ce predau la aceeași clasă formează un grup special. Acești componenți trebuie să schimbe impresii despre elevi, să decidă atitudini care trebuie luate, asupra măsurilor disciplinare și asupra contribuției la marea lor sarcină.

Nu este de invidiat faptul că profesorul de la o anumită clasă este simbolul spiritului Waldorf. Dar totul își are limitele sale, și la vârsta de paisprezece și cincisprezece ani, elevul trebuie să fie eliberat de această convietuire.

Începând cu clasa a noua, sistemul profesorului a se ocupa de o anumită clasă încetează și toate materiile încep să fie predate de către profesorii specialiști. Fiecare clasă își are încă tutorele său, dar figura protectoare a profesorului răspunzător de o anumită clasă nu mai există.

Aceasta are de-a face cu dezvoltarea animico-spirituală a tinerilor care se opun, la această vârstă, oricărei tutele. Al nouălea an școlar este, în general, un an tulburent, deoarece eliberarea de regimul profesorului de la o anumită clasă coincide chiar cu virulența epocii de după pubertate. E o situație destul de haotică unde profesorii trebuie să-i ajute pe elevi la sarcina de a se regăsi pe ei înșiși.

Tutorele este elementul de legătură între școală și clasă. În multe școli el este ales chiar de către elevi. Are datoria să mențină un contact personal cu clasa, să cunoască

problemele ei și să ajute la soluționarea lor sau a altora care pot surveni. Va centraliza de asemenea, informațiile tuturor profesorilor care predau la clasa lui și va fi elementul de legătură cu părinții elevilor.

Pe măsură ce elevii devin adulți, relațiile cu ei devin mai personale. Nu mai există la clasele mai mari, ceea ce s-ar putea numi model de învățământ. Profesorul are în fața sa indivizi aproape formați, cărora nu li se poate aplica o metodă.

Fiind figura centrală a întregii pedagogii, profesorul din școala Waldorf merită, încă, câteva observații.

În școlile tradiționale profesorul este un funcționar de stat sau un funcționar contractat pentru a preda. Foarte greu se va realiza complet în munca sa ca individ.

Într-o școală Waldorf, corpul docent este pur și simplu suma componenților săi, uniți prin anumite interese comune. Este o comunitate de pedagogi autonomi care sunt reponsabili numai în fața propriei conștiințe pedagogice. În cazul ideal, ei sunt chemați pentru învățământul din școală în mod liber, adică, fără a fi necesară specializarea reprezentată de diplomă. Ceea ce are importanță pentru alegerea sa este personalitatea sa, capacitatea sa pedagogică, cunoștințele sale și experiența de viață. Această comunitate colegială se bazează pe identitatea sarcinii sale, conform principiilor ce rezultă din antropozofia lui Steiner.

Angajamentul profesorului de tip Waldorf privește elevii și părinții lor, dar și ideea pedagogiei și antropozofiei. Trebuie să fie inspirat de imaginea omului elaborată de acestea. Se ivește atunci întrebarea dacă fiecare profesor trebuie să fie un antropozof? Aici s-ar cuveni întâi o definiție a „antropozofului". Nu vom intra în aceste subtilități, vom spune că idealul ar fi, ca toți profesorii să fie pătrunși de patrimoniul spiritual al antropozofiei și să se identifice cu ideile sale. Acest ideal nu întotdeuna poate să fie atins. Trebuie deci, să se admită că diverși profesori, în cadrul colegiului profesorilor, nu ajung la acest grad de identificare.

Situație lamentabilă dar, uneori inevitabilă. În acest caz, cel puțin ce li se poate cere este acceptarea, în toate aspectele sale practice, a principiilor pedagogice și abținerea de la orice act sau atitudine care ar putea să aibă efecte negative asupra imaginii antropozofiei și a pedagogiei Waldorf, precum și asupra metodelor sale.

Nu se admite ca un profesor să manifeste idei contrare imaginii omului, ca ființă spirituală a lumii așa cum este văzută de antropozofie. Un profesor care „profesează" în mod deschis ateismul sau materialismul este de negândit într-o școală Waldorf. Se respectă ideile personale ale fiecăruia dar, în fața elevilor, profesorul trebuie să se integreze și să integreze învățământul în cosmoviziunea comună.

După cum se vede, funcțiile unui profesor Waldorf sunt atât de complexe că evită orice fel de tentative de definiție. Departe de a fi un defect, acest fapt demonstrează complexitatea unui organism viu și a celor ce îl compun.

Unul din aspectele cele mai dificile de a fi înțelese este autonomia profesorului Waldorf. Evident, ea nu este absolută; dar nu încetează să fie destul de mare în relațiile cu „impresarul" său, în sens juridic (asociația întreținătoare sau altă instituție care să aibă personalitate juridică). Nu există nici dependența de un „director", deoarece nu există această funcție, în sensul tradițional al cuvântului. Autonomia trebuie să fie măsurată cu privire la direcția spirituală a școlii, exercitată de către profesorii săi, ca un tot. Nici un profesor nu poate face notă discordantă în legătură cu această orientare. Autonomia sa deci, trebuie să fie văzută în cadrul acestei limite, deoarece toți profesorii sunt, prin definiție, angajați în același bloc de principii pedagogice: al învățământului Waldorf. Prin faptul că este legat de o școală Waldorf, profesorul acceptă aceste principii. Prin organele sale (Conferința internă, Consiliul administrativ, etc.) colegiul profesorilor simte legătura și activitatea fiecărui profesor de acord cu criteriile pedagogiei Waldorf.

În princpiu, această autonomie este asemănătoare celei de arhitect, medic sau poet.

Prin numeroasele calități ce compun această ființă complexă „profesorul Waldorf", trebuie să cuprindă în cazul ideal următoarele:

1. O cunoaștere profundă a ființei omenești. Aceasta presupune în mod automat cunoașterea antropozofiei și a dezvoltării ființei omenești în timpul septeniilor. De fapt nici aceasta nu este destul. Pentru că aceste cunoștințe nu sunt ceva definitiv, ci trebuie să fie în mod constant exercitate, prin studii personale și în „Conferința pedagogică" a profesorilor (vezi structura formală). Copiii, în fața profesorului, constituie de fiecare dată o problemă nouă, plină de necunoscute. Profesorul niciodată nu trebuie să se lase pradă tentației de a simplifica, prin generalizări tip „prostuț–inteligent", „sârguincios–leneș" sau „disciplinat–indisciplinat".
2. Dragostea ca bază a comportamentului social în legătură cu elevii. Aceasta va decurge automat din fondul spiritual al pedagogiei Waldorf.
3. Calități artistice. Nu este vorba de realizare practică, adică, de capacitatea de pictor, muzician sau poet, ci doar de maleabilitate, de fantezie și creativitate care fac adevăratul artist. Profesorul trebuie să privească fiecare oră ca pe o operă de artă. După cum nici adevăratul artist nu lucrează cu un compendiu de „Estetică" sub braț, profesorul nu trebuie să caute sursele de inspirație în cărți, ci în interiorul său. Fiecare situație pedagogică este unică; unică prin circumstanțe, prin personalitățile cu care are de-a face; ea cere creativitate pedagogică, o specie de inspirație care se opune în mod frontal oricărei tehnici stabilite sau de rutină.

Dar, de asemenea, nu este vorba, câtuși de puțin de simpla inspirație. Educatorul trebuie să pregătească lecția,

lucrând în mod conştient, inclusiv în el însuşi. Deseori menţionatul studiu al antropozofiei îi va fi de mare ajutor.

Criticul mai sever şi obiectiv al muncii desfăşurate de către fiecare profesor trebuie să fie el însuşi. Steiner a făcut să se simtă în multe ocazii că profesorul pe deplin satisfăcut de el însuşi ar fi un contrasens. În acest sens, el ar trebui să fie artist, deoarece adevăratul artist niciodată nu e mulţumit de opera sa: ea, întotdeauna, nu atinge aşteptările.

Profesorul va fi bine inspirat dacă va căuta cauza multor imperfecţiuni şi eşecuri ale învăţăturilor sale în primul rând înăuntrul său.

Sunt rari pedagogii înnăscuţi. Dar se poate realiza mult de către orice persoană ce munceşte în mod conştient înăuntrul său, pentru a se transforma într-un pedagog. Această muncă conştientă are nenumărate aspecte. Menţionăm doar câteva, pentru a arăta complexitatea sa.

Profesorul trebuie să-şi domine propriul temperament, transformându-şi, când este nevoie, vocea şi limbajul, evitând abstracţiile şi vorbind într-un mod concret şi imaginativ. Să se sforţeze să fie atent la probleme şi situaţii care, în mod normal, nu i-ar fi la îndemână. El va învăţa, în mod special, să citească efectul muncii sale chiar în elevii săi. Aceasta presupunând cunoaşterea fiecărui elev cu problemele sale, şi cu interesul care le este dedicat. Numai astfel le va descoperi punctele unde apar întrebări şi dubii în sufletul discipolilor săi. Sigur, va depinde mult şi de entuziasmul cu care va prezenta fiecare materie, de plasticitatea expunerii sale, de buna structură a orelor sale, de propria sensbilitate în legătură cu ceea ce sălăşluiesc în profunditatea sufletelor elevilor săi. Această sensibilitate trebuie să fie cultivată, iar pentru aceasta, sunt necesare cunoştinţe de psihologie infantilă.

După cum se vede, munca profesorului Waldorf nu se termină niciodată; în compensaţie el se simte pe deplin realizat şi îmbogăţit, nu în mod material, ci sub toate aspectele cu adevărat umane.

Educația. O terapie

Cuvintele citate din Steiner (vezi „Învățământul în criză") au un sens mai profund.

După cum întreaga umanitate a "căzut" din cauza „tentației" din perfecțiunea sa paradisiacă și a fost expulzată din paradis, tot așa, fiecare încarnare a unui Eu omenesc înseamnă pierderea unui star de puritate și armonie, expulzarea unui mediu înconjurător divin. Deși cerut de către karma, fiecare naștere este echivalența unei deșteptări a Eului într-o lume ostilă, imperfectă, într-un corp dens, expus la boli și dizarmonii.

În această situație de șoc între Eu și tot ce îi oferă lumea, inclusiv propria corporalitate, „a educa" poate fi echivalentul lui „a vindeca". Șocul poate fi amortizat sau, cine știe, transformat în ceva pozitiv, salutar. Educația ca terapie – iată un nou aspect al pedagogiei. Educatorul cu adevărat pregătit în munca sa, trebuie să știe până în detalii „tehnice" cum să exercite această sarcină terapeutică. Cu activitatea sa asupra sistemului ritmic (în timpul celui de-al doilea septeniu), profesorul poate să transmită influențe sănătoase atât în sus (Eu), cât și în jos (corpul eteric și fizic).

Nimeni nu poate fi un bun educator dacă nu cunoaște profund natura omenească și legile după care ea se dezvoltă. Cunoaștem deja până aici principalele aspecte ale acestei evoluții. Însă marea artă a profesorului constă în a ști să lucreze, în fiecare fază a dezvoltării, cu forțele care se află la dispoziția copilului. Numai în acest fel îl va conduce armonios de la activitate la imagine, și de aici până la discernământ (înțelegere logică).

Profesorul Waldorf nu va preda niciodată unui „public" abstract. Își cunoaște elevii prin propria experiență și prin

constantul schimb de informaţii cu colegii ce lucrează în aceeaşi clasă. El va şti să dozeze şi să individualizeze fluxul învăţământului lucrând în armonie cu colegii săi.

Există elevi a căror fantezie este bogată; în cazuri speciale, se ajunge la tulburarea de către propriile imagini şi reprezentări mentale. Pentru aceştia, lucrul manual, cântul, pictura, desenele geometrice sunt o terapie eficace. Şi există alţi elevi cu fantezie săracă; aceştia vor fi încurajaţi prin obligaţia de a observa, de a citi şi a practica muzica instrumentală.

Deci, profesorul are la dispoziţia sa o infinitate de resurse. Ele trebuie să fie fructul unei observaţii individuale vii şi nu a unei măsuri stereotip, luată în mod anonim, în baza existenţei legilor generale, după care îndemânarea manuală are efect binefăcător asupra activităţilor mentale. Sau că lectura cu voce tare poate avea efect armonizant asupra corporalităţii.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

Gândire, simțire, voință: polaritate și armonizare

Se cuvine în momentul de față, să insistăm asupra unei distincții fundamentale la care am făcut aluzie în mod repetat, și pe care Steiner o găsea atât de importantă încât a făcut din ea un topic important al ciclului de conferințe pedagogice pe care le-a ținut în fața profesorilor primei școli Waldorf. Este vorba despre polaritatea între gândire și voință, la care simțirea se adaugă ca element mediator.

Gândirea, legată de observația senzorială și de cunoaștere în general, presupune un oarecare recul al individului în legătură cu obiectul. Reprezentarea mentală și conceptul cer distanțare. Steiner nu a ezitat să folosească cuvântul antipatie pentru a caracteriza această situație. Pentru a zări, a observa, a gândi, a aduce aminte, „obiectul" trebuie să se afle în afara noastră. Dar trebuie să aibă o formă care să ușureze observația. Această formă este imobilitatea, perfecta înțelegere, moartea... Numai ceva ce poate fi perfect definit, palpat, analizat este susceptibil de a fi obiect al obervației și a gândirii. Cu alte cuvinte: ceva mort, ceva ce trecutul a desemnat.

În contrast, voința se poate dirija numai viitorului. Noi ne unim cu ce vrem, printr-un sentiment de simpatie. Dorim să fim uniți cu actul nostru. Când vrem ceva, ne proiectăm în direcția viitorului, în aceeași măsură în care ne îndreptăm către trecut, la ceea ce „cunoaștem". Și viitorul întotdeauna este plin de viață.

Simțirea, întotdeauna dirijată către o trăire prezentă sau re„prezent"ată, se află la mijloc, între amândouă.

Deja am văzut că orice cunoștință, orice conștiință conține un element de „antipatie". De fapt, copilul mic (a cărei forță animică predominantă este voința) face totul cu

entuziasm și deplină dăruire de sine; iată că el trebuie să „învețe", adică să cunoască, să acționeze în mod conștient. Un grăunte de „antipatie" pătrunde în ființa sa. Luptând împotriva a ceea ce în interiorul său este spontan și instinctiv (în cel mai bun sens al cuvântului), educatorul introduce o parcelă din acest sentiment. Marea sa sarcină constă în a o face în așa fel încât copilul, în ciuda disciplinei conștiinței care îi este în mod lent impusă, niciodată să nu se simtă ostilizat.

Marea artă a pedagogului constă în a recurge într-un mod adecvat, la cea de a treia forță animică, aceea de a simți. La copil, simțirea se află amalgamată cu voința; la vârstnic cu gândirea. Între aceste două extreme pedagogul trebuie să găsească situația de echilibru ce se cuvine la fiecare vârstă. Gândirea trebuie să întrepătrundă voința; în aceasta constă educația; dar drumul corect trece prin simțire.

Pentru aceasta există nenumărate artificii pe care un bun profesor le folosește aproape instinctiv. În fiecare oră trebuie să existe momente de umor și altele de seriozitate sau tristețe. Elevii trebuie să trăiască într-o alternanță de contracție și dilatație, de somn și trezire, de contemplare și de activitate. Ritmuri între sentimente și activități opuse conviețuiesc învățământul și este posibil pe parcursul oricărei ore. Dar în afara ei, într-un orar bine făcut, chiar materiile alternează într-un ritm ce apelează în mod succesiv la judecata sau sentimentul „făcut". Orice unilateritate intoxică și acest efect atinge până și procesele mai subtile ale corpului fizic. În compensație orice ritm organic conviețuiește și acționează în mod terapeutic.

Orice profesor bun trebuie să mențină întotdeauna trează atenția elevilor săi. Surpriza, admirația, plăcerea descoperirii sunt ingrediente ale activității de învățământ. Expectativa a ceea ce se va întâmpla în ora viitoare, suspansul pe parcursul unei experiențe de fizică sau a unei relatări istorice cât și mii de alte mici trucuri, se află la dispoziția profesorului. Acesta,

evident, trebuie să domine materia sa, să-și cunoască elevii și să simtă prin „antene" invizibile clima din clasă. Planificarea și improvizația, știința și arta trebuie să fie prezente în mod simultan.

Un profesor care ar folosi o carte didactică într-o oră, ar fi de neconceput într-o școală Waldorf, căci regula este de a expune materia cu propriile sale cuvinte. De asemenea, elevii nu recurg la cărți didactice pentru a studia, ci își fac propriile „cărți" adică niște caiete bine alcătuite și ilustrate, care conțin esențialul lecției predate. Deoarece textul, de regulă, este redactat de către ei înșiși, bazat pe memorie și pe notițele luate. Fiecare caiet, în afara faptului că este o mică operă de artă, are amprenta personalității autorului său.

La drept vorbind, în timp ce profesorul acționează direct asupa sentimentului (cel puțin al elevilor din al doilea septeniu) el acționează în mod indirect asupra cunoștințelor (trecut) și asupra voinței (viitor). Dar Steiner nu lasă nici o umbră de îndoială asupra unui fapt căruia i-ar da mai multă importanță. Este vorba despre voință. Voința înseamnă viitorul, devenirea, efortul pentru a atinge scopul. Fără voință nu poate fi vorba de moral, idealuri, integrare socială, nici de progres al omenirii. Cunoașterea, întotdeauna dirijată către trecut, poate să ne furnizeze datele, instrumentele, poate disciplina voința noastră; dar voința este impulsul omenesc prin excelență.

De aici recomandarea constantă făcută de către Steiner profesorilor, de a da emfaza „voinței", de a dirija întotdeauna gândirea și sentimentul elevilor pentru viitor, de a „însufleți" viața lor animică. După Steiner calitatea supremă a omului era libertatea, adică liberul arbitru, voința liberă. Și în școli trebuie implantat și preparat acest impuls suprem.

Realismul Pedagogiei Waldorf

O pedagogie care prețuiește integrarea elevilor săi în realitatea socială (vom vedea în cele ce urmează, că aceasta nu înseamnă societatea noastră prezentă, atât de discutabilă și plină de „valori" dubioase), trebuie să considere, ca prima și imediata realitate, personalitatea discipolilor săi. Din această cauză pedagogia Waldorf nu este un edificiu de idei abstracte, ci are de-a face cu situații concrete. Admite, fără să judece diferențe existente între rase și culturi; dar încearcă să se adapteze la toate. Nu vorbește „despre copii", ci se aplică individualităților umane încercând să fie meritată de fiecare. Aceasta nu înseamnă că nu dorește să corecteze defecte și unilateralități. Recunoaște fenomene de accelerație etc. Copiii păgubiți de mediul înconjurător sau cu defecte congenitale primesc îngrijiri și un învățământ special în instituții orientate de către pedagogia Waldorf printr-o pedagogie curativă destinată în special handicapaților.

A defini diferența între pedagogia Waldorf și cele tradiționale este echivalent, pentru anumiți iubitori ai săi, să se spună: „Pedagogia Waldorf formează, cea tradițională informează". Este vorba despre o afirmație care conține o mare parte de adevăr, dar nu adevărul pe de-a-ntregul. Realmente pedagogia Waldorf vizează formarea ființei omenești: vrea să-l dezvolte armonios în toate aspectele sale; inteligență, cunoștințe, voință, idei sociale etc. Vrea să-i deștepte toate calitățile și dispozițiile înnăscute și să stabilească o relație sănătoasă între el ca individ și lumea sa înconjurătoare formată din ceilalți oamnei. Dar și informația este necesară. Fără ea formarea nu este posibilă. Ea transmite cunoștințele în cea mai mare cantitate și cu mai mare bogăție și diversitate decât în școala obișnuită, deoarece nu se limitează la un

program minim de „puncte", ci vizează să creeze, în sala de clasă o imagine a „lumii". Cunoştinţele sunt deci, un mijloc important pentru formare. Nu sunt un scop în sine, ci un instrument puternic şi de neînlocuit. Pe de altă parte pedagogia Waldorf disprețuiește tot ce este numai o conştiinţă inutilă, abstractă, enciclopedică, fără legătură cu viaţa. Pentru a da un exemplu: se preferă ca la geografie să se transmită elevilor imaginea vie a unei ţări, a unei regiuni sau a unui proces teluric, şi nu să se umple memoria elevilor cu nume proprii sau date ce nu contribuie cu nimic pentru a constitui o unitate organică. Datele se află în orice enciclopedie şi la dispoziţia oricărui ar vrea să o deschidă. Sunt date moarte, ce cântăresc numai în memorie şi nu fac nimic pentru o adevărată trăire a lumii.

Această legătură cu lumea considerată ca habitat viu şi organic al umanităţii, este unul din scopurile principale ale pedagogiei Waldorf. Ea doreşte să formeze indivizi practici şi conştienţi. Pentru aceasta, orice deviere îi este străină.

Importanța trăirii

În școlile Waldorf, profesorul nu predă niciodată antropozofia; dar acest lucru nu-l împiedică ca ora să reflecte un anumit fel de a privi lumea. Universul pe care elevul este capabil să-l cuprindă este prezentat ca un tot; dar acest univers nu trebuie să fie limitat la capacitatea de înțelegere a elevului aflat la o anumită vârstă. Elevul trebuie să simtă că încă îi scapă multe lucruri. Universul său nu va reprezenta ceva în întregime cunoscut ca un mecanism în care fiecare parte este cunoscută. Un bun profesor întotdeauna va lăsa să planeze puțin mister, producând în elev respectul față de necunoscut și curiozitatea de a ști mai mult. Universul redus la o mulțime de legi și formule inteligibile pentru adolescent, reprezintă ceva foarte sărac...

Într-o minte astfel formată va avea întotdeauna loc fantezia și creativitatea. Amândouă reprezintă „capacități" care se adaugă posterior unei gândiri mărginite ce vor pătrunde în propria gândire odată cu apariția ei.

De aceea viața copilului trebuie să fie plină de trăiri care să corespundă cerințelor naturale; tânărul trebuie să reia contactul cu activitățile „primare" ale omului. Câți dintre copii au astăzi trăiri relaționate, de exemplu, cu profesiunea tatălui? Ce înseamnă pentru un copil, din acest punct de vedere, un tată contabil, avocat, vânzător? Nimic. Este un individ care iese din casă dimineața, întorcându-se obosit seara. Și mama, chiar casnică fiind? Este o femeie care apasă pe butoane și folosește aparate a căror funcționare este de neînțeles. Dar copilul are nevoie de conținuturi pe care să le înțeleagă. Școala poate să umple acest gol până la un anumit punct. Elevii trebuie să aibă trăirea activității lor primare, (făcutul

pâinii, construirea caselor, forjarea, grădinăritul etc). De aici reiese importanța pe care aceste „materii" o au în curriculumul Waldorf. Ele lărgesc orizontul și îmbogățesc formarea elevului, deși mulți le consideră activități depășite, pentru că „astăzi, slavă Domnului, totul este mecanizat".

Din același motiv artele, lucrul manual, artizanatul, ocupă, în pedagogia Waldorf, un loc de frunte. Nu este vorba de a forma artiști sau artizani, ci de a oferi tinerilor un contact cu diversele materii și nenumăratele activități de bază ale omului (torsul, țesutul, forjarea, modelarea, sculptura, pictura etc.). Dar mai există un aspect: tânărul care trece prin aceste experiențe respectă lucrul manual. Sensibilitatea sa față de calitățile unui obiect sau ale unei activități va fi adâncită fără să se vorbească despre cunoștințele generale căpătate. În afara acestui fapt, asemenea activități au un rol pedagogic și mai imediat; ele cer perseverență și străduință; acționează prin urmare în mod decisiv asupra voinței și asupra simțului estetic. Operele produse cer un efort continuu și repetiția multor mișcări. Dar repetarea conștientă reprezintă un excelent antrenament al voinței. Un elev care a țesut un covor mare sau a sculptat un cap în piatră dură, mai târziu nu va fi speriat ușor de o problemă care la prima vedere pare să-i depășească propriile forțe.

Clasa

Elevii reprezintă scopul și rațiunea existenței școlilor Waldorf. Ei sunt considerați individualități și acceptați fără nici o prejudecată socială, religioasă, de sex, rasă sau de orice alt fel. Niciodată nu formează un „corpo discente" amorf, deoarece școala simte că s-a angajat într-o sarcină individuală cu fiecare dintre ei.

Unitatea funcțională o reprezintă clasa, în care sunt reuniți elevi de aceeași vârstă. Această unitate considerată într-o anumită măsură karmică, atât din punctul de vedere al elevilor ce o compun, cât și în legătură cu profesorii săi, nu este distrusă. Elevul, cu excepția anumitor cazuri foarte rare, niciodată nu repetă anul; el este dus în cadrul aceleiași comunități până la sfârșitul studiilor sale.

În școlile Waldorf, clasa nu este doar o unitate administrativă, compusă dintr-un număr X de elevi. Fiecare clasă este o individualitate și aceasta nu pentru că este identificată cu profesorul de clasă sau tutorul. Cine observă bine viața unei școli, constată imediat că fiecare clasă are un caracter propriu, cu toată diversitatea de elemente ce o compun. Ea este o microlume, o autentică comunitate socială care reflectă, prin problemele sale, prieteniile și tensiunile existente, contrastele interne și trăirile comune, marea comunitate a societății care o înconjură. Coeducarea fetelor și băieților crează un mediu înconjurător natural de fraternitate. Conviețuirea, temele și efortul colectiv realizate de la primul până la ultimul an, formează o mare familie în jurul profesorului de clasă. Cu cât este mai variată compoziția, cu atât spectrul este mai bogat. Din acest motiv numărul de elevi într-o clasă nu trebuie să fie prea mic, căci în acest caz, nu ar reprezenta o

diversitate socială. Nu există nici o îndoială că în ceea ce privește comunitatea de clasă are un element karmic. Pentru că nu este o întâmplare faptul că acești elevi o compun și acel profesor va fi, pentru opt ani, mentorul ei.

Cum practic componența clasei nu se schimbă în toți acești ani, spiritul comunitar va fi foarte pronunțat. În afara prieteniilor ce apar, piesele prezentate ca rezultat al unui efort comun, excursiile făcute în grup, creează legături de nedistrus. De multe ori aceste prietenii se întind și asupra familiilor elevilor. Părinții se cunosc nu doar datorită prieteniilor copiilor lor, ci și ca urmare a numeroaselor reuniuni de părinți ale unei clase, unde problemele și trăirile în comun ale elevilor unesc pe părinți într-o comunitate de interese și experiențe. Având, de asemenea, ca centru de gravitate, în general, pe profesorul de clasă.

O clasă bine echilibrată cuprinde elevi mai mult sau mai puțin inteligenți, mai mult sau mai puțin artiști, în afara diversității sexelor, temperamentelor, originii etnice. Nu îi vor lipsi unei clase anumiți elevi care prezintă probleme, în special în epoca noastră; dislexii, dificultăți psihomotoare etc. Astfel de elevi trebuie să facă parte din comunitate pentru că așa există „afară", în viața reală. Profesorul pentru toate disciplinele unei clase trebuie în mod natural să decidă dacă propriile forțe sunt suficiente și dacă compoziția clasei permite să accepte unul sau mai mulți elevi, care să prezinte aceste sau alte probleme. În afară de această prezență a unor astfel de elevi, constituie o sarcină specială pentru clasă că ei trebuie să primească sprijin și afecțiune, pe măsura posibilului, de a fi conduși până în ultimul an. Acest lucru este posibil doar dacă spiritul social al elevilor îi acceptă cu toate dificultățile lor.

Începând cu o anumită gravitate a stării lor, acești elevi vor fi mai bine păstrați și educați, cel puțin în mod temporar, în clase „auxiliare", în care primesc un tratament special. Dar

chiar şi în aceste cazuri, ideal ar fi să fie reconduşi cât mai repede către comunitatea lor normală, unde se vor bucura de un mediu înconjurător şi de un învăţământ normal.

Pentru cazuri patologice grave numeroase instituţii specializate a căror unică terapie este inspirată de către cunoştinţele ştiinţei spirituale antropozofice. Dar chiar în şcolile Waldorf obişnuite, va exista în general, posibilitatea unui tratament, a unor cazuri mai uşoare, prin intermediul euritmiei curative, a cursurilor speciale de terapie, prin artă sau gimnastică şi a claselor de învăţământ auxiliar. Cooperarea constantă a medicului de şcoală, după cum se realizează în şcolile Waldorf, este evident de maximă importanţă. De altfel, el face parte din colegiul profesorilor. Examinând în mod periodic pe toţi elevii şcolii, el poate să aducă o valoroasă contribuţie, când în reuniunile de profesori se încearcă să se ajungă la o imagine completă a discipolilor, a problemelor lor, a infirmităţilor, comportamentului şi situaţiei familiare.

Nu există învăţământ şcolar fără probleme de disciplină şi ar fi trist dacă nu ar exista, deoarece vivacitatea şi spontaneitatea sunt proprii copilăriei şi tinereţii. O clasă în care domneşte întotdeauna o linişte de mormânt, este o clasă bolnavă.

Dar există multe tipuri de indisciplină. Când anumite limite sunt depăşite, există motive de observaţie şi de reflecţie. Deoarece nu există profesor ideal, fiecare educator ar trebui să înceapă printr-o autoobservaţie şi analiză critică a propriului comportament. Oare vinovatul întregii tulburări determinate de anumiţi sau de întreaga clasă, nu este el însuşi?

Există fără îndoială unii copii mai dificili decât alţii şi problemele căminului, influenţele exterioare, dificienţele fizice sau psihice, pot fi în multe cazuri explicaţiile sau chiar cauzele proastei purtări.

În aceste situaţii apare „arta" educatorului. El dispune de o infinitate de măsuri prin care conştientizează, corec-

tează, îndeamnă. Pedeapsa pură și simplă, ar trebui să fie evitată, ar trebui să fie întotdeauna un mijloc pedagogic. Niciodată profesorul nu trebuie să pedepsească în mod negândit. La pedeapsă, trebuie să fie calm, just și consecvent. Pedepsele fără rost, stupide, nu ar trebui să existe. În același fel, o muncă adițională de multe ori are un efect contraproductiv; elevul ar trebui să iubească munca sa. Transformarea muncii în pedeapsă este echivalent cu a distruge această afecțiune. Pedeapsa niciodată nu trebuie să provoace ura față de școală. Ea trebuie să fie simțită ca o consecință logică a actului; cine distruge trebuie să construiască, cine murdărește trebuie să curețe. Din acest motiv sarcinile suplimentare, având însă sens, cum ar fi lustruirea și vopsirea băncilor, adunarea hârtiilor, curățenia sunt cele mai indicate. Pentru mulți elevi o pedeapsă severă o reprezintă interzicerea participării la școală pentru una sau mai multe zile.

În toate cazurile elevul ar trebui să simtă și, mai târziu, să înțeleagă că măsura a fost justă și a fost luată cu dragoste.

Cazurile mai grave de indisciplină se vor discuta cu ceilalți profesori, înainte de a se lua o hotărâre. Pedeapsa nu trebuie să întârzie prea mult, căci altfel elevul, în special din clasele mici, va uita cauza pentru care i-a fost dată. Nu va trebui, de asemenea, să fie imediată, pentru ca elevii să nu o considere de natură emoțională. Durata îndoielii între constatarea greșelii și pedeapsă are, în general, un efect foarte salutar.

S-a spus deja că profesorul trebuie să fie un artist; și una din artele pe care trebuie să le domine este aceea a pedepsirii...

Învățământul în epoci – o cerință logică

În fața bogăției curriculumului și a scurtului timp pus la dispoziție, secretul pedagogiei Waldorf constă în economia de învățământ cu care profesorul trebuie să opereze. Deoarece scopul ei este formarea elevilor, făcând ca ei să simtă esențialul materiilor, profesorul poate renunța la toate detaliile fără importanță care oricum vor fi imediat uitate, îngreunând doar memoria. La fiecare materie există fapte, cunoștințe, legi și relații esențiale; acesta este lucrul pe care elevul trebuie să-l cunoască. Mai bine decât cunoașterea unei formule este să știe s-o deducă. A gândi „matematic" sau „istoric" este mai valoros decât acumularea de formule, nume sau date.

Simpla cunoaștere a conceptelor este puțin interesantă. Conceptele trebuie să fie interrelaționate formând un țesut organic capabil să crească și să se adapteze în măsura în care se lărgește cosmoviziunea elevului.

Pe de altă parte, profesorul trebuie să știe să învețe „economic", să profite de timpul disponibil, prezentând materiile într-o formă vie și atrăgătoare, pentru a se putea grava ușor în memorie și a evita oboseala; este evident că trebuie să domine materia într-o formă perfectă.

Pentru a atinge aceste scopuri, un mare ajutor – la care ne vom referi mai târziu – este învățarea multor materii în epoci.

În loc să aibă o anumită materie dispusă de-a lungul unui an școlar, aceasta este predată într-o formă concentrată în timpul unei „epoci": două ore pe zi. De preferință acestor materii, le sunt dedicate, primite două ore, de-a lungul a câtorva săptămâni. Restul orelor fiind compuse din discipli-

nele artistice, artizanale, educație fizică, muzică, limbi străine, etc. ... Terminată epoca, materia cu pricina este înlocuită în orar de către alta. După o epocă de istorie, poate urma una de fizică, întorcându-se din nou la istorie după un an, sau o jumătate de an.

Care este avantajul acestui sistem? De-a lungul a câtorva săptămâni, în loc să aibă atenția în mod constant schimbată de la o materie la alta, elevii „trăiesc" în cadrul aceluiași subiect. Identificarea și interesul sunt mult mai mari. Profitul – după cum o arată experiența de mai bine de șaizeci de ani – este considerabil mai mare. Pentru profesor există o considerabilă economie în pregătire și o ușurare a programării, în afară de o angajare emoțională binefăcătoare pentru calitatea învățământului.

După orele de epocă urmează orele de fiecare zi care nu sunt oferite în această formă; limbile străine, gimnastica, euritmia, religia, artele și artizanatul. Există tendința în unele școli de a se da orele de artizanat (gimnaziu) în „epoci", datorită randamentului superior.

S-ar putea obiecta că dacă geografia este învățată o dată sau de două ori pe an, elevii în mod cert vor uita ce au învățat pe perioada în care materia va lipsi din orar. Acest lucru este corect până la un anumit punct. Deși se învață concentrat elevii uită o parte din cele numerate: dar această uitare reprezintă un fapt pozitiv.

În timp ce materia se scufundă astfel în inconștient, în același timp se maturizează și când se reîntoarce ca subiect de epocă, este suficient, în general, o foarte scurtă recapitulare pentru ca să revină în memorie conținutul anterior.

De altfel, în școlile tradiționale, unde materia este memorizată doar pentru a fi „reprodusă", la un extemporal sau la un examen, uitarea este cu atât mai mare, chiar în cazul în care predarea se întinde de-a lungul întregului an. În orice caz învățământul în „epoci" este mai compact, mai concentrat

și datorită efortului profesorului, făcând ca materia să fie înregistrată profund de către elev, chiar dacă în parte se face în subconștient.

O mulțime de cunoștințe, mai mult sau mai puțin superficiale, se vor înrădăcina profund în personalitatea elevului, modelând-o sau transformându-se în capacități viitoare.

Pentru profesor, învățământul în epoci este cea mai economică și atrăgătoare manieră de a concentra și a armoniza bogăția de cunoștințe pentru fiecare materie. Putând în acest fel să planifice mai bine învățământul sau să-l îmbogățească cu numeroase „culegeri" din celelalte materii, evitându-se astfel ca profesorul să se transforme în figura – tristă – a specialistului care știe totul din materia sa și nimic din celelalte.

Pentru materiile care au nevoie de exerciții – matematice – de exemplu, – există ore săptămânale de meditații, în afară de epocile în care o materie nouă este învățată. Alte materii, de exemplu cele artistice și artizanale, cer o repetiție constantă a operațiilor, care numai în acest fel se transformă în capacități practice.

Nici un profesor nu va face în timpul a două ore de învățare continuă, o expunere neîntreruptă. El va împărți timpul disponibil în așa fel, încât în mod succesiv, să atingă intelectul, simțirea și voința elevilor. Nu există o schemă pentru această împărțire: propriul profesor va simți, în contact cu elevii săi, ceea ce ei au nevoie și va căpăta repede o anumită experiență cu privire la acest fapt. În general, ora de epocă începe printr-o parte ritmică; prin intermediul cântecului, recitării, exercițiilor fonetice. Profesorul prepară mediul de recepție, dat fiind faptul că mulți elevi ajung obosiți, datorită unui transport lung, somnoroși sau supraexcitați. În momentul în care devine omogenă, clasa este gata pentru a începe lecția. Expunerea profesorului apelează la sentimente, iar recapitularea scurtă la gândire, în timp ce exercițiile, desenele, notațiile, cer o activitate, o treabă (voință).

Materia trebuie, de preferință, să fie împărțită de-a lungul a câtorva zile. Prima expunere elevul, în mod inconștient, o va duce cu el în somn; în ziua următoare și-o reamintește mai abstractă. După a doua noapte se face apel la voință prin exerciții, confecționarea caietelor etc. ... Această ritmicitate este binefăcătoare pentru corpul eteric și ajută la asimilarea materiei. Totodată obosește mai puțin.

Profesorul abil va considera și alte ritmuri; cel al sărbătorilor și al anotimpurilor. Trecerea anului va trebui să conțină o serie de mici și mari sistole și diastole. În afara acestui fapt este util să se mențină vie expectativa elevilor; profesorul, înaintea ieșirii din clasă, va spune: „mâine, vă voi povesti ceva foarte interesant, despre..."

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITARY

Evaluarea

În școlile tradiționale, „randamentul" fiecărui elev la fiecare materie este cuantificat și comparat cu un ideal care nu există în practică. Coeficientul acestei diviziuni îl reprezintă „nota" care decide asupra vieții sale școlare, adică asupra eliberării sau nu a diplomelor, asupra acceptării sau nu a elevului la anumite studii și profesii. Un sistem atât de înrădăcinat, că nimeni nu verifică logica sa, nici nu emite îndoieli asupra lui.

Un sistem pedagogic școlar ce vizează formarea, și nu clasificarea tinerilor, trebuie să înțeleagă prin evaluare ceva cu totul diferit. El va evalua personalitatea și va caracteriza diferitele sale fațete în loc să măsoare doar randamentul său. Dacă judecă rezultatele, o va face comparându-le nu cu modele abstracte, ci cu potențialul elevului.

Din acest motiv școlile Waldorf nu se bazează pe probe, teste, extemporale, teze și examene în care materia este predată deja în așa fel încât să servească ușor scopurilor statistice. Ele judecă toți factorii ce permit să fie evaluată personalitatea elevului cum ar fi: scrisul, dedicația, forma, fantezia, bogăția gândirii, structura logică, stilul, ortografia și în afară de acestea, desigur, cunoștințele reale. Dar în judecata generală cu privire la elev, se va lua în considerație efortul real pe care l-a făcut (sau nu) pentru a atinge un anumit rezultat, comportamentul său, spiritul social.

O astfel de evaluare nu se va face prin intermediul numerelor, ci printr-o caracterizare calitativă. Aceasta va căuta să stimuleze, scoțând în evidență ce este pozitiv, criticând negativul doar în legătură cu ceea ce elevul ar fi în stare să producă. Niciodată un elev nu este în mod rece distrus.

Această atitudine se manifestă în special în buletinele anuale, în care profesorul de clasă face o expunere destul de extinsă despre „biografia" şcolară a elevului în timpul anului. În continuare, urmează scurte caracterizări ale rezultatului, comportamentului şi efortului redactate de toţi profesorii care au predat în respectiva clasă. Buletinul este adresat părinţilor şi au prin intermediul lui o imagine fidelă propriului lor copil.

Când autorităţile de învăţământ o cer, şcoala face o evaluare cantitativă pe care o menţine în secret şi o oferă elevului sau părinţilor doar în momentul în care studiile se încheie. În acest fel elevul este scutit de trauma inconştientă de a vedea judecată doar o parte din individualitatea sa şi, mai rău, de a o vedea exprimată în cifre. În şcolile Waldorf el va avea siguranţa că profesorii vor să facă dreptate arătând tuturor părţilor personalităţile sale într-un spirit de blândă înţelegere.

Câte tragedii şcolare ar putea fi evitate dacă un astfel de sistem ar fi generalizat!

Profesorul Waldorf care constată rezultatul decepţionant al unui elev, va încerca să-l ajute; efortul său didactic va fi mai intens, în special cu cei mai slabi, şi în mod frecvent profesorul va căuta ajutorul colegilor, medicului de şcoală sau a materiilor ajutătoare ca: euritmie curativă, dicţiune, terapia prin arte etc.

S-a spus deja că repetarea anului este evitată datorită consecinţelor sale dezastruoase. Excepţie fac doar cazurile în care există acord între toţi profesorii ce au de-a face cu elevul, între medicul şcolar şi părinţi, cu privire la întârzierea elevului în toată dezvoltarea sa (intelectual, fizic şi psihic), fără însă a constitui un caz patologic grav. Doar în aceste cazuri se hotărăşte repetarea anului. Toate şcolile cunosc numeroase cazuri de elevi ce pur şi simplu „s-au deşteptat"

cu privire la anumite discipline sau activități, mai târziu decât colegii lor, recuperând ușor ceea ce le lipsea, într-o epocă ulterioară. Impunând unor astfel de elevi repetența sau altă metodă „selectivă" ei nu vor fi doar traumatizați și stigmatizați, ci și excluși pentru totdeauna din învățământul ce corespunde vârstei lor.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA A PATRA

Aplicarea pedagogiei Waldorf

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Grădinița de copii

Grădinița reprezintă o soluție de urgență. Ideal, copilul de vârstă preșcolară ar trebui să stea cu mama, în mijlocul familiei, jucându-se cu frații săi și cu copiii din vecini, într-un mediu înconjurător. Ar putea trăi în mijlocul naturii și al problemelor cotidiene ale familiei.

Dar unde întâlnim aceste condiții în viața actuală? Mama își petrece o parte din zi în afara casei în mijlocul diverselor activități; „mediu înconjurător familial" nu mai există. Părinții sunt absenți, fără existența de membri ai unei familii mai ample, cu excepția a unu sau maxim doi frați. În mediul înconjurător închis al unui apartament unde nu există „vecini", nici împrejurimi, treburile zilnice se rezumă la mânuirea aparatelor electrice, a TV-ului etc. Toate acestea în mijlocul unor orașe poluate, zgomotoase, într-un mediu artificial și nervos.

În aceste condiții grădinița este, desigur, un rău mai mic, în măsura în care ia în serios sarcina de a crea pentru copii un cămin pe care nu-l mai au acasă. Cu aceasta definim și funcția sa. Ea este o înlocuitoare cu o importanță din ce în ce mai mare pentru dezvoltarea, pe cât posibil normală și sănătoasă, a copiilor sub șapte ani.

În principiu, grupa de grădiniță trebuie să fie o reproducere a familiei; o unitate închisă, cu propria sa ambianță, sub îndrumarea uneia sau a două orientatoare, (aceleași pentru o lungă perioadă). Copiii nu trebuie să fie toți de aceeași vârstă. Ea ar putea varia între patru și șase ani și jumătate, ca într-o familie, unde există frați și surori mai mici și mai mari. Cei mari au în acest caz responsabilități și sarcini mai ample, inclusiv aceea de a avea grijă (puțin) de cei mici. Fiecare grupă trebuie să aibă sala sa, cu jucăriile sale, iar în curte mici obstacole, arbori, movile, jucării, scrâncioburi. Ziua este împărțită în perioade cu activități variate, în care nu trebuie să

lipsească numeroase şi mici obligaţii împărţite între elevi: stropitul plantelor, aranjatul sălii, aranjatul mesei pentru ora gustării, aşezatul la loc al jucăriilor. Şi toate acestea făcute natural, neforţat.

Într-un asmenea mod se prezintă grădiniţa de copii Waldorf.

Principiul educativ de bază este imitaţia. Se evită autoritatea care slăbeşte voinţa copilului şi creează un climat de tensiune care dăunează armoniei muncii.

Ziua este împărţită ritmic, pe cât posibil pe perioade de activităţi în comun, alternând cu jocuri şi ocupaţii în care fiecare copil se joacă singur. Poate să existe, de exemplu, activitate comună la început, care să creeze un grup armonios şi conştient de sine. Ulterior copiii se pot juca afară, liberi, singuri sau în mici grupuri, care se formează în mod spontan. Gustarea trebuie să reprezinte o ceremonie; spălatul mâinilor, aşezatul cum trebuie a fiecărui copil la locul său, mâncatul să fie frumos. După ce se pun la loc vasele, urmează o activitate în comun: pictură, modelaj, decupare, cu mici întreruperi pentru poveşti, dramatizări etc. Şi la sfârşit roata de copii aşezaţi în linişte în jurul profesoarei care povesteşte în mod rar, expresiv o poveste cu cântece şi versuri intercalate. În măsura posibilului, această poveste este împărţită pe mai multe zile – pentru a menţine expectativa continuării. Ea reprezintă unul dintre multele „modele" de oră. Important este să se menţină întotdeauna aceleaşi ritmuri – orice alternare trebuie să fie prezentată ca o mare întâmplare; (o plimbare, o sărbătorire de aniversare a unui elev, transformată întotdeauna într-o ceremonie solemnă şi veselă).

Ocupaţiile, izolate sau în grupuri, nu trebuie să fie niciodată momente improvizate, ci să respecte un plan anterior elaborat. Important este să se combine spontaneitatea cu o anumită orientare. Printre numeroasele posibilităţi citâm doar următoarele: pictura cu acuarela, cu vopsele pe hârtie de bună calitate; copiii trebuie să fie în voia lor; trăirea culorilor

este unicul criteriu, nu reproducerea unui obiect sau mai rău (lucru interzis în orice școală Waldorf) colorarea unui desen preexistent. Modelarea în lut sau, de preferință, în ceară de albine, fapt care cere un anumit efort al degetelor pentru a o înmuia; jocuri cu păpuși și obiecte de folosință zilnică; teatru de păpuși; jocuri în aer liber, cerc de instrumente muzicale (de percuție, lire, flaut de lemn), cântatul; plimbări prin împrejurimi întotdeauna cu indicația punctului final ce trebuie atins („să mergem la acel copac").

Se dă mare importanță nisipului, apei, adică materialelor ce se scurg, sunt ușor modelabile, căci corespund fluidității forțelor eterice ale copiilor. Aceștia, de altfel, se simt în mod irezistibil atrași de tot ce este în mișcare. În general se încearcă stimularea mișcărilor și impulsurilor provenite de la propriul copil, pentru ca el să se elibereze de oribila condiționare dată de ritmuri, forme și zgomote provenite din lumea mecanizată de astăzi (caricaturi, ritmuri mecanice, lozinci și reclame de radio și TV etc.). Pe de altă parte copilul trebuie să încerce prin mișcările libere ale propriului corp, situații pe care le va cunoaște mult mai târziu, la orele de fizică într-o formă abstractă: scrânciobul, piciòroangele, leagănul, exercițiile de echilibru etc.

Dedicăm un capitol special poveștilor limitându-ne a spune că nu este vorba de „o umplere a timpului", ci de un element vital, în care se mișcă sufletul copilului și din care forțele de fantezie iradiază spre multe activități, pătrunzând în întreaga viață animică a celor mici. Totodată, multe scopuri pedagogice pot fi atinse prin intermediul poveștilor inventate într-o formă corespunzătoare de către propria profesoară. Toată ambianța grădiniței să fie primitoare și ocrotitoare. Nici un obiect nu trebuie să facă notă discordantă. Nici o caricatură din desenele animate sau din reviste nu poate să fie tolerată în acest mic sanctuar al copiilor. Trebuie să ne amintim: ambianța modelează viața și mai ales viața organică a copilului de vârstă preșcolară.

Copilul trebuie să capete încredere în lume: fiecare obiect prin materialul său trebuie să fie ceea ce pare a fi. De aici exigența materialelor naturale: lemn, pietre, cârpe etc... Nici vorbă de material plastic, sintetic, simboluri ale unei lumi de minciună și pseudovalori.

Inutil să spunem că ambianța de fantezie și spontaneitate nu comportă nici o învățare dirijată. Pedagogia Waldorf se opune în mod categoric oricărui învățământ preșcolar, cum ar fi socotelile elementare, alfabetizarea, exercițiile „logice" de tipul celor elaborate de matematica modernă (teoria mulțimilor). Deoarece activitățile grădiniței au aceeași orientare ca ale propriei școli, nu are sens să fie considerate entități separate. Din acest motiv educatorii trebuie să cunoască școala, să participe la problemele sale și viceversa. Trebuie să frecventeze conferințele profesorilor. În fața principiilor expuse, vor exista cei care, desigur, vor considera acest sistem depășit și vor judeca că trebuie să fie antrenați copiii de la început în scopul unei adaptări perfecte la lume, așa cum este ea. La acest nivel spiritele pur și simplu se separă. Pedagogia Waldorf nu intenționează să convingă pe nimeni: ea se limitează să expună principiile sale. Rămâne la latitudinea fiecăruia, cu deplină conștiință și responsabilitate, să aleagă drumul pe care-l consideră mai indicat pentru educarea fiilor săi.

Poveștile

Îndoielile cu privire la valabilitatea sistemului Waldorf, obișnuiesc să atingă culmea, când se descrie rolul important jucat în educația copiilor până la șase, șapte sau opt ani a poveștilor. „Cum puteți crea" spun adulții, „în plină epocă tehnică și de informare științifică, o lume ireală de zâne, pitici și prinți fermecați pentru cei mici?"

În realitate nimic nu traduce mai bine acest argument într-o oarecare măsură miop, decât interesul celor mici care nu obosesc să audă întotdeauna aceleași povești și care

trăiesc cu fantezia în lumea minunată a lor. Dar există rațiuni mai profunde, obiective, pentru ca poveștile să fie considerate un excelent auxiliar pedagogic.

Totodată anumite distincții se impun. În primul rând doar autenticele povești populare au această funcție, printre ele poveștile fraților Grimm; o culegere de vechi povești populare culese de cei doi mari oameni de știință. Nu intră în această linie poveștile, indiferent cât de bine redactate și captivante sunt, născute din imaginația unui autor modern. Deoarece vechile povești populare își au valoarea în conținutul de o înțelepciune imensă. Ele transmit, într-o formă imaginativă, adevăruri și realități de ordin spiritual, al căror scop este reprezentarea evoluției spirituale a umanității și a individului. Poveștile trebuie să fie înțelese ca descrieri sub formă de imagini, a unor adevăruri profunde. Pentru cine pătrunde în ele, se deschide o lume atât de bogată și misterioasă ca cea a viselor; și în realitate, există o afinitate între conștiința visului și mentalitatea cu care au fost create poveștile. Acestea provin dintr-o veche înțelepciune populară, nu au fost „inventate" și cu atât mai puțin redactate cu scopul de a distra copilul. Sunt resturile unei vechi mentalități populare manifestate în imagini și nu în concepții. De aici se înțelege atracția pe care copiii o au la respectiva vârstă, aflați într-o stare animică asemănătoare. În mărețele imagini ale poveștilor întâlnim marile principii directoare ale evoluției umane. Stadiul original al armoniei și perfecțiunii („împărăția") căderea „(mama vitregă", rătăcirile prin pădure"); pierderea armoniei originale (lumea pietrelor, suferințele), tentațiile (balaurii, vrăjitoarele), deșteptarea inteligenței (piticii care ajută, alte ființe elementare), sufletul care luptă („prințesa" îmbrăcată în zdrențe sau prințul care trece prin greutăți), mântuirea finală, adică purificarea ca o întoarcere la stadiul de armonie (căsătoria fericită a prințesei cu prințul etc.). În cele mai mici detalii adevăratele povești dezvăluie această origine ocultă care conținea pentru generațiile trecute, toată

moralitatea de care aveau nevoie, în afară de a satisface „curiozitatea" sa istorică.

Din acest motiv poveştile sunt un aliment de nesecat pentru copiii de o anumită vârstă. Demonstrează în imaginile lor tendinţele şi dorinţele care în mod inconştient se desenează în sufletul infantil, înregistrând în subconştient idealuri şi aspiraţii de viaţă. Există o afinitate profundă între lumea poveştilor şi sufletul infantil.

Datorită acestei corespondenţe cu stadiile şi întâmplările unei umanităţi primitive, poveştile constituie o primă învăţare a istoriei, învăţare mai autentică decât multe cercetări arheologice pentru că ea conduce în mod direct către stadiul mental al omului preistoric, în loc de a se trage cu greutate concluzii bazate pe dovezile exterioare (ruine, resturi de ceramică, desene etc.).

De ce atât de controversată „cruzime" a poveştilor? Aici merită să facem o observaţie preliminară. Poveştile ar trebui să fie relatate prin viu grai. Într-o ambianţă de relaxare; niciodată nu trebuie citite şi cu atât mai puţin transmise (cu lipsă de gust!) prin intermediul discurilor. Persoana care le povesteşte se află în contact direct cu micii ascultători, simţind imediat reacţiile lor. Dar orice poveste îşi are momentele sale de tensiune şi relaxare. Nici un basm nu se termină cu tensiune, de exemplu, cu o descriere „crudă". Întotdeauna vine după aceea destinderea, armonia, triumful sau răsplătirea binelui. Depinde doar de capacitatea adultului de a observa copiii şi de a „doza" nuanţele poveştii sale, pentru ca pasajele „crude" să fie accentuate doar atât cât să atingă efectul binefăcător. Toate acestea reprezintă doar o chestiune de tact şi de sensibilitate. Argumentul „cruzimii" nu are prin urmare nici o valoare. În mod curios el este menţionat cu frecvenţă de către persoanele care nu se opun vizionării de către copii a programelor TV, unde sexul, violenţa şi brutalitatea sunt folosite cu cel mai mare libertinaj în scopuri comerciale, precum şi altele mai puţin mărturisibile.

Școala propriu-zisă

I. Aspecte generale

Adevăratul câmp de aplicare al pedagogiei Waldorf îl reprezintă școala elementară și liceul, care cuprind vârstele aproximative de șapte până la optsprezece ani. Am menționat multe din principiile sale educative, când am expus caracteristicile diverselor vârste.

Este imposibil să fii exhaustiv în ceea ce privește explicațiile detaliilor sistemului Waldorf, deoarece orice sistematizare ar contrazice caracteristica sa principală: cea de a fi un corp viu, susceptibil de a lua forme și aspecte diferite, de acord cu circumstanțele concrete ale unui anumit mediu social, unei țări, unei legislații în vigoare în ceea ce privește educația.

Din acest motiv ne vom limita la anumite caracteristici, în general, acceptate și aplicabile, în ciuda posibilelor diferențe locale. Pe de altă parte, considerăm necesar să tratăm mai detaliat diversele probleme speciale care au apărut la contactul pedagogiei Waldorf cu determinate „mode" ale vieții sociale moderne.

O școală Waldorf completă cuprinde douăsprezece clase, împărțită în două cicluri, de câte opt, respectiv patru ani. În general, există, de asemenea, o grădiniță de copii împărțită în diverse grupe și, câteodată, un al treisprezecelea an care servește ca an preparator pentru examene oficiale de absolvire a ciclului de doisprezece ani de studii, când aceste examene sunt necesare.

Pedagogia creată de către Rudolf Steiner cuprinde, deci, douăsprezece clase. Este destinată copiilor din orice clasă socială, religie și rasă, bazându-se pe principiul că orice cetățean are dreptul inalienabil la o educație completă. Cu

alte cuvinte, dreptul de a frecventa o școală până la optspre zece ani nu poate fi negat nimănui. Nimeni nu poate fi exclus din această carieră școlară, sub pretextul de a fi mai puțin dotat de aparente deficiențe de inteligență etc. Copiii considerați apți pentru școală nu pot în nici un caz să fie eliminați în baza unui principiu de „selecție" sau de elitism injust și antisocial în cel mai înalt grad.

Școala se află în slujba copilului și nu invers. Iar sistemul educativ trebuie să fie modelat în așa fel încât orice ființă omenească, până la vârsta de optsprezece ani, să aibă posibilitatea de a învăța și de a primi o formație ce vizează plina dezvoltare a personalității sale și nu prepararea profesională. Dacă există, în realitate, la anumite serii superioare ale școlii Waldorf, o diviziune a elevilor după aptitudini, predilecții sau probabile profesii viitoare, aceasta reprezintă o lamentabilă concesie făcută mediului social sau legilor în vigoare. Concesie pe care Steiner a fost primul care să o deplângă, fără, însă, să i se opună, deoarece el consideră că școala Waldorf nu trebuie să facă notă discordantă, din punct de vedere legal și social, cu exigențele din anumite țări.

Dar ideal este ca fiecare tânăr, independent de origine, condiția sa socială sau economică, să primească același tip de educație, adică, acel tip ce-i permite deplina dezvoltare a personalității sale omenești. După acest învățământ general, ar avea loc pregătirea profesională, de acord cu aptitudinile și capacitățile tinerilor.

După Steiner, această posibilitate egală pentru toți, de a avea acces la întregul patrimoniu și la toate valorile culturale omenești, ar fi cea mai bună garație împotriva sentimentelor de angoasă, frustrare și ură care se află la baza tensiunilor sociale. Există și alte cauze, spre exemplu de natură economică. Dar derivatele din lipsa de încredere și solidaritate socială sunt: frustrarea omenească și sentimentul de nedreptate pe care diferențele de educație și de învățământ școlar le pot genera.

Acesta este un punct de vedere revoluționar care va fi corect înțeles numai când va fi considerat în natura sa totalmente apolitică.

Evident, pedeapsa aplicată trebuie să se bazeze pe principiile elaborate, în baza antropozofiei, de către Steiner și continuatorii săi. Unul din principiile acestea de bază este relația intimă între profesor și elev.

Alegerea materiilor, când și cu ce metodologie vor fi predate, depind, pe de o parte, de sugestiile făcute de către Steiner și de experiențele acumulate în timpul scurs de atunci, și pe de altă parte de exigențele curriculare avute de legile respectivelor țări. În general, curriculum Waldorf s-a arătat să fie mai bogat și mai amplu decât cele „oficiale" a căror exigențe minime sunt totdeauna satisfăcute, deși câteodată cu divagări de la epoca în care sunt îndeplinite.

Toate materiile sunt obligatorii pentru toți elevii – putând câteodată, să existe opțiuni între diversele activități artistice și între limbi străine. Școlile Waldorf nu sunt considerate instituții care distribuie șanse de carieră profesională. Nu există obstacole și controale ce conduc către privilegii (diplome etc.) care deschid porțile către determinate profesii.

Pedagogia Waldorf refuză această selecție(dacă cumva sistemul actual de probe, examene, teste etc este realmente o selecție echitabilă), deoarece consideră că învățământul primar și mediu trebuie să garanteze aceeași formație umană și aceleași șanse pentru toți.

Metoda Waldorf, după cum am mai spus, preconizează să constituie un corp viu. Nu admite dogmatism de nici un fel, iar profesorii, ca purtători ai principiilor pedagogice, au dreptul individual și colegial să inoveze sub toate aspectele – de îndată ce, după cum s-a afirmat, conștiința umană și profesională o cere și principiile antropozofiei sunt respectate. Autonomiei profesorilor îi corespunde vădit un profund simț al responsabilității. Această responsabilitate se bazează pe un profund respect pentru copil, ca ființă omenească în

formare, care a încredințat într-un fel, realizarea dezvoltării sale umane profesorului. Este vorba despre un autentic sacerdotiu, profesorul fiind unul dintre ghizii spirituali care conduc ființa omenească (elev) către deplina realizare a facultăților sale.

Am văzut deja că unul din principiile cele mai importante, ale pedagogiei Waldorf este menținerea unității de vârstă în clasă, între anumite limite. Și profesorul se adresează, în baza cunoștințelor sale și ale măsurilor pedagogice proprii, chiar vârstei cu pricina. Din acest motiv repetiția este practic exclusă și după cum profesorul își cunoaște profund elevii, nu este nevoie de probe și examene pentru a „evalua randamentul" său. Aceasta evită toate traumatismele legate de note, extemporale și examene și termină cu cuantificarea elevului a cărui valoare se obișnuiește să fie dată în note și fracții zecimale, cu siguranță unul din aspectele cele mai degradante în acest sistem.

Totodată, există mii de cazuri în care motive psihice, familii divorțate, boli, traume de tot soiul sau simplul fapt că „trezirea" unui copil se petrece mai târziu decât a altuia, afectează „randamentul" la anumite materii (exprimat în numere și zecimale, după examene realizate sub multă presiune traumatizantă). Pedagogia Waldorf creează condiții pentru astfel de elevi, încât să poată avea dezvoltări fără probleme. În general, când un elev are, la anumite materii, aptitudini mai limitate, acesta este compensat prin capacități deasupra mediei, la altele.

În școlile Waldorf deci, elevii nu sunt traumatizați sau eliminați în consecința unui „randament" insuficient. Sunt conduși până la ultima serie și experiența dovedește că rezultatele medii obținute la examenele de admitere sau alte competiții asemănătoare, nu sunt cu nimic inferioare celor ale elevilor altor școli care au trecut prin triaje severe.

Există, evident, cazuri limită, care cer soluții speciale. Aici, după matura reflectare a tuturor profesorilor cu părinții,

o repetare a clasei poate să fie o soluție indicată, de îndată ce elevul prezintă semne de întârziere generală. Dar, chiar în aceste cazuri, preferința va fi dată pentru clase auxiliare care există în multe școli Waldorf și care reunesc elevi cu cerințe de grijă speciale, dar nu se justifică transferarea la o instituție de copii întârziați.

Experiența a dovedit că cele mai frecvente cazuri de dislexie, ușoare perturbări psihomotoare etc sunt mai bine tratate în comunitatea normală a clasei unde există resurse și măsuri psihoigienice și unde se ajunge, după un anumit timp, la vindecare.

Sufletul viu al unei școli Waldorf sunt profesorii. Dacă ei nu cresc și nu se dezvoltă, școala se oprește și se ofilește. Niciodată nu trebuie să cadă pradă unei rutine didactice, să considere materiile sale definitiv asimilate și perfecte în transmiterea elevilor. Autocritica constantă, chiar doza de frustrare, sunt în consecință atitudinea mentală constantă a oricărui profesor. El compară totdeauna ora predată în realitate cu disciplina așa după cum o visează să o predea.

Oricum, nu lipsesc compensațiile. Cea mai mare compensație este de a se simți parte dintr-un organism în care toți trăiesc și muncesc. De unul depinde totul, dar și de toți ceilalți. Problemele unuia sunt problemele tuturor.Toți ajută un coleg care înfruntă dificultăți și fiecare stă la dispoziția celorlalți. Problemele legate de clasă și elevi sunt dezbătute amplu de către colegi și astfel școala întreagă, pe componente și ca un tot, se află în mod constant în conștiința fiecăruia. Numai cine a trecut prin această experiență știe ce înseamnă un atât de mare spirit comunitar.

În afara faptului de a fi un mare sprijin, acest spirit este, de asemenea, un stimul constant. Autocritica, deja menționată, este doar începutul muncii pe care fiecare profesor, în mod conștient și constant, ar trebui s-o depună asupra lui însuși. Cea mai mare preocupare a lui trebuie să fie aceea de a progresa permanent. Și nu numai la cunoașterea materiei

sale și ușurința predării, ci în cultura sa generală, după cum și moral umană. Și nu doar în legătură cu școala. Steiner aștepta din partea profesorilor Waldorf să fie cetățeni ai lumii, deschiși la orice, interesați de orice și angajați în problemele actualității. Detestă profesorii limitați, învechiți și stagnați.

Această autodezvoltare a profesorului trebuie să se extindă în mod special și asupra conținutului antropozofiei și experiențelor făcute în marea mișcare mondială a școlilor Waldorf, a diverselor reviste și publicații de specialitate. Depășind gabaritul propriei școli, fiecare profesor ar trebui să se simtă ca o parte din mișcarea mondială a celor șaizeci de ani. Și, deși extrem de bogat în experiența practică, dar spiritualicește tânăr, în ciuda respectabilei sale vârste.

Existența mișcării Waldorf, vie și activă, cât și starea ei de expansiune după șaizeci de ani de existență, demonstrează actualitatea și vigoarea sa, în comparație cu multe din sisteme „noi", despre care se face multă vâlvă, dar care mor de foame după o scurtă traiectorie de vogă artificială.

Unul din secretele pedagogiei Waldorf constă în a evita, în timpul orelor, orice carte didactică. Aceasta nu înseamnă că elevii, în mod special al anilor superiori, să nu poată sau să nu trebuiască să consulte cărți speciale. Dar învățământul însuși se bazează întotdeauna pe cuvântul viu al profesorului. Materia expusă de el este transcrisă, după aceea, de către elev în caietul de epocă, care conține, în redactarea proprie a elevilor (începând cu nivelul gimnazial), esența materiei date, bine ilustrată. Aceste caiete de clasă sunt orgoliul elevilor, care le păstrează din primul an școlar.

Cartea didactică, în felul în care obișnuiește să fie folosită în școlile tradiționale, nu este numai impersonală având funcția unei „cârje" pentru profesor, dar mai are păcatul a două defecte de neiertat; prezentarea puțin estetică și abstractizarea conținutului. Ori, tocmai unul din principiile

pedagogiei Waldorf constă în a merge de la activitate sau fenomen până la abstracţia conceptuală. Drumul trebuie să fie întotdeauna de la voinţă către sentiment şi de la acesta către raţiune. În acelaşi timp, cărţile didactice încep, în general, prin abstracţii şi definiţii şi, cel mult, adaugă la sfârşitul capitolului un exemplu „practic". Se citeşte spre exemplu într-o carte didactică „modernă", de chimie, unde elevul sărac trebuie de la început să-şi încarce creierul cu definiţii şi abstacţii, despre constituirea materiei (molecule, atomi, electroni, protoni, valenţe etc.) ca şi când ştiinţa ar fi sigură de existenţa reală a acestei alcătuiri. Modelul lui Bohr, care niciodată n-a fost mai mult decât un model, este prezentat cu un nimb de „realism" ca ceva realmente existent, creând de la început o concepţie falsă, în mod grosier materialistă, a legilor universului.

Ideea care trebuie să domine sufletele elevilor este aceea că lumea naturii este armonioasă şi plină de mistere, luând desigur, forme diverse în funcţie de vârstă. Pentru tinerii până la paisprezece ani, frumuseţea şi armonia ar trebui să fie trăite ca opere de artă, adică în mod estetic. „Lumea este frumoasă!", iată imaginea care trebuie să se formeze şi care trebuie să provoace la tânăr o bucurie constantă pentru descoperirea noilor frumuseţi şi noilor enigme.

După pubertate, adolescentul, observă totul într-o formă mai intelectualizată. Formularea matematică, logica intrinsecă, coerenţa, sunt pentru el aspectele noi ale universului care corespund spiritului său. Însuşi omul cu viaţa sa mentală, creaţiile tehnice şi sociale trebuie să se integreze acestui univers. De aici şi idealul elevului, ca lumea să fie adevărată, adică congruentă în realitatea sa fizică cu propria structură spirituală.

Lumea este bună!
Lumea este frumoasă!
Lumea este adevărată!

Iată care, în ultimă analiză, sunt cele trei forme de religiozitate naturală ce caracterizează cele trei septenii.

Întregul efort al pedagogiei Waldorf în școală ar fi un eșec, dacă nu s-ar sprijini pe părinți, adică pe căminul lor. Nimic nu este mai dăunător decât existența a două scale diferite de valori, decât lipsa unei unități în educație. Din acest motiv contactul între școală și cămin este o preocupare constantă. Practica, din nefericire, arată că educația părinților este de multe ori mai dificilă decât a copiilor.

La alegerea unei școli Waldorf, părinții ar trebui să știe că pentru ei nu începe o perioadă de odihnă, lăsând școlii întreaga sarcină (și toată responsabilitatea...) pentru formarea fiilor lor. Școala obișnuiește să facă un efort mare pentru cultivarea contactului cu părinții, când aceștia sau profesorii îl consideră necesar. De exemplu, reuniunile periodice ale tuturor părinților cu toți profesorii unei clase. Cursurile pedagogice și artistice pentru părinți și simpatizanți ai școlii. Serbări, concerte, prezentări, excursii etc. – toate trebuind să creeze un spirit comunitar, ai căror principali beneficiari sunt copiii. Ei sunt unitatea în ceea ce privește munca pedagogică.

Din acest motiv angajamentul părinților pentru școală trebuie să fie cât mai intens cu putință. Acest lucru implică posibilitatea de a critica și de a da sugestii. Părinții, conștienți de responsabilitatea pedagogică, trebuie să fie permanent în colaborare cu profesorii care, la rândul lor, sunt la fel de conștienți de partea care le revine. Iată condițiile ideale necesare pentru funcționarea unei școli Waldorf.

II. Anumite considerații cu privire la curriculum Waldorf

A face o analiză completă a curriculum-ului Waldorf, ar fi în același timp absurd și imposibil. Absurd pentru că este contrar chiar principiului pedagogiei noastre, care lasă școlilor și fiecărui profesor o libertate destul de amplă. Iar

imposibil, pentru că în diverse ţări, de acord cu condiţiile locale, fiecare şcoală a dezvoltat un stil propriu. Totodată, lumea se schimbă şi nu se plănuieşte să se fixeze odată pentru totdeauna conţinutul, de exemplu, al istoriei sau chimiei.

Din această cauză, ne vom limita în acest capitol să familiarizăm cititorul doar cu anumite norme fundamentale. Pentru că există lucrări de specialitate care au scopul unei analize mai profunde a materiilor.

Secretul unui bun învăţământ constă nu doar în dorinţa de a transmite informaţii, ci în a învăţa să se înveţe. Din această cauză profesorii, cel puţin până la sfârşitul şcolii elementare, nu trebuie să fie specialişti în materia lor, ci pedagogi. În acelaşi fel, eventualele cărţi de studiu sau de lectură ar trebui să fie scrise de educatori, nu de oameni de ştiinţă, deşi cunoaşterea disciplinei este, desigur, o condiţie sine-qua-non. Învăţământul, în general, nu ar trebui să fie o vulgarizare a materiei, ci o readaptare la gradul de dezvoltare a respectivei clase, ceea ce cere o mare capacitate pedagogică. Să se analizeze o dată, din acest punct de vedere, învăţământul modern, cărţile „didactice" folosite, în special programele de alfabetizare şi învăţământul prin intermediul radioului sau televizorului...

Cum epoca noastră este caracterizată prin dominarea omului asupra naturii şi de activitatea lui în cadrul contextului social, Steiner a cerut ca în şcolile Waldorf să se dea importanţă specială subiectelor actuale şi practice. În învăţământul practicat în şcolile tradiţionale multe concepte şi metode îşi au rădăcinile în epoci trecute. Există în cadrul învăţământului elemente medievale şi multe din principiile lui îşi găsesc originea în Grecia sau Roma antică. Dar, fiecare epocă îşi are mentalitatea proprie, iar pedagogia nu poate să se lege de forme şi criterii depăşite. Steiner a accentuat că un învăţământ modern trebuie să fie de acord cu principiile autentice şi sănătoase ale actualei faze de evoluţie a omenirii.

Există zvonuri că Steiner ar fi fost contra tehnologiei moderne. Din contră: el dorea ca elevii să învețe în școală funcționarea tuturor aparatelor tehnice care ne înconjoară.

Pedagogia Waldorf nu cunoaște examene, probe etc. prin care să „măsoare" cunoștințele obținute. În primul rând pentru că există mult mai mult în afara cunoștințelor și în al doilea rând pentru că un bun profesor, care trăiește ca om împreună cu clasa, nu are nevoie de această resursă pentru a evolua personalitatea elevilor săi. Dar Steiner știa foarte bine că elevii vor trebui, mai târziu, în viață, să înfrunte examene, admiteri în facultăți etc. Din această cauză a determinat ca cele mai mici cunoștințe cerute de respectivele legislații să facă parte din curriculum. Dar totodată a încurajat profesorii primei școli Waldorf să nu lase să predomine o atmosferă de panică în legătură cu această perspectivă. Și cu atât mai puțin să sacrifice ceva din metoda Waldorf, sperând, cu aceasta, să pregătească mai bine elevii pentru examenele din afară. El a fost la fel de categoric pe cât de ireductibil: metoda Waldorf, aplicată în mod concret, face ca elevii să fie perfect preparați. Această idee există încă și astăzi: de îndată ce învățământul conține tot ceea ce constituie „materia". Toate caracteristicile pedagogiei Waldorf, în special eficiența pe baze de învățământ, sunt aplicate de la început. Steiner a garantat că elevii Waldorf vor fi la fel de bine pregătiți ca și cei ce învață la alte școli. Experiența făcută de peste șaptezeci de ani confirmă afirmația.

Acest lucru este valabil cu condiția ca aceste examene să se refere la materii în mod normal învățate în școală, necerând cunoștințe adiționale. În acest caz acestea ar trebui să fie obținute separat.

1) Limbajul: vorbirea, scrierea și lectura

Limbajul, ca materie școlară, include tot ceea ce este legat de vorbirea umană. Dintre toate diferențele existente între animal și om, vorbirea este cea mai nobilă, fără ea

gândirea nu ar fi posibilă. Din această cauză tot ceea ce se referă la învățarea limbii, în sensul cel mai amplu, reprezintă centrul pedagogiei Waldorf. Pentru ea vorbirea nu este doar transmitere de informații. Vorbirea este revelarea prin intermediul sunetelor, a atenției spirituale umane. Comunicarea de informații este doar una din funcțiile sale.

Trăirea, ca și propria articulare de sunete, adică experiența fonemelor, sunt în primii ani de viață, printre marile componente ale dezvoltării umane.

Elementul vocalic este în mod intim relaționat cu sentimentul de sine însuși; puțin mai târziu, elementul consonantic reprezintă prima conștiință a lumii, o participare prin imitare sonoră a zgomotelor sale. Conținutul conceptual vine după aceea, cu infinitele sale posibilități de semnificații, de comunicare interumane. Toate acestea au loc în mod inconștient și constituie obiectul cultivării limbajului în timpul grădiniței și ai primilor doi ani de școală.

Dar imediat după aceea, autoînțelegerea individului se naște, deși într-o formă încă foarte subtilă. Din ea face parte conștiința limbii vorbite, adică a gramaticii. Deși copilul știe să vorbească „corect" la vârsta de șapte sau opt ani, înțelegerea analitică, ca și mai târziu tehnica sintetică, trebuie cultivate. Din această cauză învățarea gramaticii, împărțită pe parcursul a mai multor ani, începe la vârsta de nouă ani; este una din marile victorii ale conștiinței, rațiunii, cu privire la natura umană, copilul află de ce se vorbește într-o anumită formă, precum și necesitatea de a o face.

În același timp limba, ca instrument de expresie, este prin intermediul poeziilor, poveștilor, povestirilor etc., intens cultivată. Aici conținutul își preia locul cuvenit. Din participant pasiv (deși fantezia copillui este extrem de activă), copilul devine activ, reproducând cu propriile cuvinte sau textual ceea ce a auzit. De aici rezultă încet, dar sigur, o sensibilitate pentru stil, pentru frumusețea limbii. Pe măsura în care intelectul elevilor se deșteaptă, stăpânirea limbii este

dezvoltată din ce în ce mai conștient. În clasa a opta, aproximativ, elevului i se introduc primele elemente de metrică și poetică, iar silistica, de asemenea, începe să constituie o materie importantă, destinată să-i dea discipolului deplina dominare a facultăților sale de expresie.

Marile opere ale literaturii, ca și propria istorie a literaturii, completează în ultimii ani, dominarea conștientă și cunoașterea istorică a acestui mare vehicul de expresie a spiritului uman.

Scrierea și lectura sunt discipline ce trebuie considerate independent de vorbire. Amândouă sunt mari realizări ale umanității, deși nu sunt atât de organic legate de umanism. Scrierea, în particular, este o convenție și deci, ceva artificial. Din acest motiv prima întâlnire a copilului cu acele simboluri magice care sunt literele, este ceva foarte delicat. Învățământul tradițional face din această întâlnire ceva rutinar, schematic; este vorba de alfabetizare, care constituie pentru mulți elevi prima mare traumă a vieții lor școlare. Care este de fapt, relația între sufletul copilului și aceste simboluri pe care trebuie să le scrie și mai rău, să le recunoască? Cum se face acest mare pas între „semn" și „semnificație", fenomen principal pentru întreaga semiotică abstractă? Copilul este condus să facă acest lucru în mod abstract sau fără nici o preocupare despre ce ar putea sau nu să însemne acest proces pentru el.

Pentru dezvoltarea scrierii omenirea a avut nevoie de mii de ani. De la simplele reprezentări figurative, a trecut la silabe, până când a ajuns la abstracția extremă de a fi pur fonetică. Hieroglifele egiptenilor ilustrează această evoluție lentă.

La trecerea de la lumea copilăriei – a imaginației figurative – până la abstracția intelectuală a scrierii moderne, profesorul Waldorf trebuie să parcurgă un drum asemănător. El o va face astfel:

La introducerea consoanelor se va începe prin prezentarea unei povești care are ca figură centrală un personaj sau element, a cărui primă literă să fie consoana ce interesează. Ca întotdeauna, elevii vor dori să deseneze povestea. Profesorul o va desena pe tablă, dând figurii un loc de cinste și o formă care să amintească consoana. De exemplu o linie ondulată orizontală e pentru mare sau profilul unui rege e pentru litera R (literele majuscule în formă rotunjită).

În ziua următoare, povestea este repetată, de asemenea și desenul a cărui contur, de această dată, va fi mai apropiat de forma consoanei. Acest lucru se repetă de mai multe ori până când M și R vor fi recunoscute de către elevi, ca litere mari de la Mare și Rege. În același timp, se pronunță fonemele mmmmm și rrrrr. În mod constant s-a făcut trecerea de la imagine la simbol, fiind eliminat „șocul" semnului abstract.

În mod asemănător se procedează cu vocalele. Elevii învață la euritmie gesturile relaționate cu sentimentele (vezi punctul 7, ... „activități corporale"). „Ah" exprimă de exemplu, sentimentul de admirație, de venerație, ce corespunde în euritmie gestului de deschidere a brațelor. De această dată nu se imită un obiect al lumii exterioare, ci propria figură umană transfigurată în imaginea unui „înger al A-ului" ce conduce în mod lent la forma unui „A". Povestea care culminează cu sentimentul de admirație este repetată; „A", ca fonemă, este pronunțat în cor, în timp ce elevii și profesorii trec de la gestul euritmic al „A"-ului (admirație) la desenarea îngerului A și de aici la literă.

Consoanele sunt, deci, derivate ale formelor obiectelor exterioare; vocalele sunt derivate ale gesturilor care corespund sentimentelor. Ambele fiind de acord cu natura sunetelor.

Astfel, vocalele sunt introduse una după alta prin intermediul poziției brațelor: elevii ascultă cu gura căscată povestea inventată de profesor și vocala se gravează pornind de la imagine.

Nu toate literele se introduc în acest fel. Este suficient ca acest lucru să fie făcut pentru zece-cinsprezece litere. Ceea ce este important este procesul prin care se face. După accea, literele care rămân, pot fi doar prezentate. Cu toate acestea, învățarea literelor (doar a celor mari) este o temă pentru mai multe luni.

Încet-încet, cuvintele foarte simple sunt compuse și scrise: mare, rege... Și în sfârșit, fraze scurte și mici relatări înfrumusețează caietele. Este termenul cel mai potrivit pentru a caracteriza acest lucru, deoarece fiecare literă este scrisă destul de mare (câțiva centimetri) cu creioane de ceară, frumos colorate și fiecare text însoțit de desenul său. În acest fel, la sfârșitul primului an sau în decursul celui de-al doilea an școlar, copiii știu să scrie cu litere mari; literele mici vin ulterior.

Și lectura?

Ea nu este predată! Nu se pierde timpul (și cât de prețios este timpul în acești primi ani!) cu descifrarea martirizantă a cuvintelor și textelor. Ceea ce se întâmplă în mod natural, fără nici un fel de traumă este următorul fapt: elevul, după un anumit timp, știe ceea ce el însuși a scris și, ulterior, într-un mediu înconjurător vesel și viu, ghicește cuvintele sau textele pe care profesorul le scrie pe tablă. Nimic nu mai este necesar. Propriul interes al copiilor este suscitat; ei vor încerca în mod automat să descifreze cuvintele pe care le întâlnesc în jurul lor, pe străzi, în reviste sau pur și simplu pe tablă! Profesorul observă acest proces la fiecare elev, dând un mic „brânci" când este nevoie. Rezultatul final este că toți copiii ajung să scrie și să citească fără traumă, fără lacrimi. Procesul întârzie mult mai mult decât în școlile tradiționale, dar rezultatul este același: fără coșmaruri, cu trăirea unui număr infinit de frumoase povești și cu confecționarea unui număr la fel de mare de desene și picturi, în care s-a revărsat toată fantezia și imaginația copilului.

Nu se insistă prea mult asupra ortografiei, cel puţin la început. În afară de a fi o convenţie şi, prin urmare, ceva artificial şi străin autenticei dezvoltări a tânărului. Ea se înregistrează mai târziu prin memoria vizuală. În clasele mai mari, profesorul cu siguranţă va avea grijă de perfecta stăpânire a ortografiei, care pentru cei mici reprezintă un adevărat flagel.

Profesorul nu va înceta să ceară elevilor ca ei înşişi să descopere cuvinte, fraze şi mici texte. Acestea vor fi scrise atunci de către toţi. Redarea povestirilor, dictarea, ca şi celelalte forme scrise şi verbale, vor fi cultivate după cum se face în mod tradiţional. Redactarea proprie are un rol fundamental, dar compunerea, în sensul unei dizertaţii, cu privire la o temă liber aleasă, va începe după paisprezece ani, când Eul va fi predominant.

Procesul, în totalitatea sa, poate fi schematizat în felul următor:

Vorbirea

1) Elementul vocalic, ca sentiment de sine însuşi;
2) Elementul consonantic, conştiinţa şi imitarea lumii;
3) Gramatica, conştiinţa limbajului în structură proprie;
4) Stilistica, metrica poetică, achiziţii de instrumente pentru o bună exprimare.

Alfabetizarea

1) Desenarea, scrierea – antrenament al propriei voinţe (motricitatea)
2) Trăirea estetică şi lectura propriei scrieri – sentiment;
3) Lectura altor scrieri – observaţie, intelect.

În toate orele de limbaj, profesorul „va povesti" anumite texte nelegate de studiul gramaticii etc. „A auzi" şi a duce acasă şi în somn anumite conţinuturi este de maximă importanţă. Creează expectativa continuării în ziua următoare; dă naştere versurilor, dramatizărilor etc. şi ajută ca ora să aibă

un ritm bine definit. Aceste texte vor fi un adevărat material de lucru al respectivelor clase. Steiner a dat în acest sens următoarele indicații:

Clasa 1-a: povești
Clasa 2-a: povești despre animale, fabule și legende
Clasa 3-a: povestiri din Vechiul Testament
Clasa 4-a: legende și mituri ale mitologiei germane
Clasa 5-a: miturile antichității clasice
Clasa 6-a: diferitele popoare ale pământului
Clasa 7-a: etnologia, civilizațiile străine
Clasa 8-a: marile epoci ale civilizației; literatura, istoria, descoperirile etc. Lumea modernă.

Profesorul, desigur, va putea să caute drumuri diferite, dar experiența demonstrează cât de valoroase sunt recomandările date la timpul său de către Steiner.

Am descris procesele de alfabetizare și de introducere în limbaj, cu o anumită bogăție de detalii, pentru a demonstra că structurile spirituale pot pătrunde până în procesele cele mai elementare. Din partea profesorului acest lucru cere răbdare, fantezie și dragoste, dar efectul asupra elevului va fi surprinzător: va constitui un beneficiu pentru toată viața sa.

2. Istoria

Adevăratul studiu al istoriei începe în clasa a cincea. Dar din primii ani, elevii au parcurs prin trăirea poveștilor, legendelelor și miturilor, maniera de a gândi și a simți din epocile trecute.

Acest lucru este conștientizat în clasa a cincea, în care sunt studiate vechile civilizații ale antichității. Se dă mai multă importanță legendelor și miturilor decât „faptelor" istorice. Civilizațiile sunt trăite prin intermediul simpatiei și antipatiei și nu prin înregistrarea întâmplărilor bine definite. Studiind cu elevii vechile culturi, profesorul va încerca să stabilească relații între ele și timpurile moderne, atrăgând

atenția elevilor asupra faptelor ce aparțin acelor civilizații și care astăzi se mai întâlnesc. Vorbind despre Grecia, de exemplu, va menționa teatrul, arta plastică etc.

Până la sfârșitul școlii elementare, elevii vor fi parcurs măcar o singură dată întreaga istorie. Scenele și imaginile cu nuanță anecdotică predomină în expunerea diferitelor epoci, deși profesorul va încerca să trezească în elevi conștiința distanței istorice.

Începând cu clasa a noua, studiul ideilor, relațiilor și curentelor istorice, încep să substituie imaginile anecdotice.

Pe parcursul liceului se reia studiul sistematic începând cu antichitatea, dar de data aceasta factorii sociologici, geografici și climaterici sunt cei care capătă importanță din ce în ce mai mare. Marile linii de evoluție istorică sunt puse în evidență. În ultimul an elevii capătă încă o dată o viziune generală, noțiuni de cauzalitate istorică și anumite mari teorii ale filosofiei istorice. În acest fel elevul iese din școală capabil să situeze fiecare epocă și în mod particular cea prezentă, în contextul unei evoluții și să facă cercetări asupra cauzelor și relațiilor ce pot explica „ de ce-ul" acestei evoluții.

3. Geografia

Geografia este considerată în pedagogia Waldorf relaționată cu diversele civilizații, cu habitatul omului (zoologie, botanică) și cu condițiile geologice și climatologice. Încă odată profesorul încearcă contactul cu realitatea, cu scopul evitării oricărei abstracții.

Începând cu clasa a patra, elevii încearcă să transforme cunoștințele mediului înconjurător într-o mică hartă. În cercurile concentrice, aceste cunoștințe sunt lărgite către regiuni mai îndepărtate, către țări întregi și pământul în întregimea sa. Mai târziu chiar condițiile de viață, factorii economici, istoria, etnologia, mijloacele de comunicație, precum și factorii fizici, chimici și astrologici vor intra în câmpul de studiu.

În acest fel geografia rămâne concretă și vie, rămâne la îndemâna înțelegerii elevilor, conform vârstei lor.

Începând cu clasa a IX-a, se dă o importanță specială munților cu formele și direcțiile lor. În ultimele clase geografia fizică și economică, cartografia și, în sfârșit, teoriile cu privire la formarea Pământului și epocilor geologice, ca și marile migrații umane, conduc către esența problemelor globului pământesc. Ca întotdeauna, învățământul nu se limitează doar la transmiterea faptelor. Este solicitat raționamentul elevilor, fiind considerate mult mai importante marile relații decât meschina memorizare a numelor și detaliilor. După cum istoria trebuie să permită elevului situarea lui în timp, geografia trebuie să-i dea conștiința lumii spațiale în care trăiește.

4. Limbile străine

Studiul limbilor străine poate să înceapă în grădiniță și să constituie materie de studiu începând cu clasa I. Desigur nu este vorba inițial de un „studiu". Profesorul trebuie să lucreze cu forțele disponibile ale copilului la fiecare vârstă. Aceste forțe sunt, în ultimii ani ai primului septeniu și în primii ani ai celui de-al doilea, memoria și receptivitatea senzorială. Prin intermediul imitației, limbile străine sunt introduse și învățate fără a se face apel la intelect. Până în clasa a III-a, învățarea lor se limitează la cântece, versuri, ritmuri, dramatizări și conversații între profesori și elevi, având ca subiect mediul imediat înconjurător. Nu se fac traduceri! De ce? În afara pierderii unui timp prețios, ele cer copilului un efort intelectual foarte mare; trebuie să gândească în două limbi, să facă comparații și să învețe reguli abstracte. Metoda directă evită acest lucru. Copilul trăiește în mediu de limbă străină, auzul său este învățat cu acest mediu în mod constant și el învață folosind restul acelorași forțe cu ajutorul cărora a învățat limba maternă, adică imitația.

Situația se schimbă când copilul ajunge la nouă sau zece ani. La această vârstă conștiința intră în funcțiune. Deși trebuie să se evite traducerile, scrierea și gramatica sunt introduse totuși încet, încet. Restul învățământului urmează același drum al școlilor tradiționale, deși într-o formă mai vie. Este vorba de lecturi, dictări, redactări, puțină literatură și studiul intens al culturii și al modului de viață al respectivelor țări, inclusiv al teatrului clasic și modern.

Multă importanță se dă redactării și ușurinței exprimării în limba străină.

5. Matematica și geometria

După limbaj, matematica desigur, este instrumentul cel mai puternic și mai versat în modelarea minții copilului, păgubind-o prin intermediul unui învățământ abstract și mărginit sau dezvoltând-o printr-un învățământ viu și artistic al acestei materii, în general, privită cu groază de către copii.

În primul rând trebuie să fim conștienți că mișcarea în cadrul abstracției numerelor și spațiilor, după cum și ritmicitatea, fac ca atât aritmetica, cât și geometria să reprezinte un antrenament al corpului eteric. Operațiile mentale (care niciodată nu ar trebui să fie doar mentale) fac să vibreze corpul eteric și, ca întotdeauna, tot ceea ce dezvoltă corpul eteric într-o formă salutară este bun și deci, este criteriul care trebuie să predomine la prima învățare a matematicii.

Matematica nu furnizează doar instrumentul pentru o mai bună înțelegere ulterioară a lumii, din contră, conține în ea însăși calități pedagogice înalte. Și fără a nega înalta importanță a primei sale funcții, trebuie să insistăm în special asupra celui de-al doilea aspect, de cele mai multe ori necunoscut și disprețuit.

O primă iluzie o reprezintă aceea de a crede că elementele matematice sunt neapărat numere și mărimi. Există fenomene matematice autentice (exemple: teoremele lui Thales și Pitagora sau anumite reguli de divizibilitate) și

aceste aspecte calitative ar trebui inițial să primească cea mai mare atenție. Cantitativul este o lume străină pentru micul copil. El trebuie să-l asimileze și să-l cucerească, încetul cu încetul, – prin intermediul calitativului. O a doua iluzie este faptul că se poate studia matematica stând, cu o expresie serioasă întipărită pe față, fără nici o mișcare a corpului, care ar putea perturba meditația cerebrală. Cu elevii primelor clase metoda de învățământ poate și trebuie să fie alta. Corpul trebuie să intre în activitate și prin intermediul corpului, mișcărilor și ritmurilor sale, primele elemente de matematică trebuie să fie asimilate. Aceasta pune capăt relei „reputații" a matematicii; chiar învățarea se face într-un mod mai vesel și acționează la adâncimi mai mari în propriul organism uman. Făcând socoteli, recitând tabla înmulțirii (înainte și înapoi), lucrând cu unități, zeci, sute etc. – nu se pun limite fanteziei profesorului în a face ca elevii să progreseze sau să regreseze, să bată palmele cu forță sau nu (accentuând numerele dorite) să se grupeze etc. Și acest lucru cu mult timp înainte de a se folosi caietele, exercițiile montate etc.

Copiii câștigă spațiul numerelor cu propriul corp, cu sufletul și cu spiritul. Din această cauză aceste ore sunt animate, zgomotoase uneori, dar în orice caz elevii le adoră.

Alt principiu al metodei Waldorf este că trebuie început destul de devreme (în școala elementară) cu cele patru operații care se practică în mod simultan. Există în legătură cu învățământul tradițional al aritmeticii o altă diferență fundamentală. În timp ce acesta procedează în mod sistematic (5 + 7 = ?), metoda Waldorf aplică sistemul analitic (12 = ? + ?). Care este diferența? În sistemul sintetic există doar o soluție: 5 + 7 trebuie să dea 12. În metoda analitică punctul de pornire este: 12 și fantezia poate să inventeze un mare număr de soluții, toate corecte: 12 = 5 + 7, 12 = 10 + 2 etc. Introducând cele patru operații avem 12 = 3 × 4, 12 = 2 × 6, 12 = 2 × 5 +2, 12 = (3 –1) × 6. Care sunt avantajele?

1. Fantezia aduce o activitate mentală intensă. Elevii se entuziasmează, lumea aridă a numerelor se transformă într-un câmp de joc.
2. Își face intrarea un element de libertate, precursor al libertății de gândire a adultului, 5 + 2 =7 mărginește. Există doar o soluție corectă, elevul nu are opțiuni. De aici:
3. Toți elevii pot să colaboreze, având o șansă mult mai mare de a nimeri, adică de a reuși să dea un rezultat corect. Elevul cel mai „prostuț" va răspunde 12 = 5 + 7, sau 12 = 6 + 6, sau 12 = 3 ×4 și va fi fericit și animat. Micile genii la rândul lor, vor reuși în același timp 10 sau 20 de soluții, fiecare complex în felul său 12 = 5× 6 – 20 + 2. Cu aceasta profesorul are un mijloc excelent de a „evalua" elevii săi, fără a-i traumatiza, dându-și seama foarte ușor de capacitățile și cunoștințele lor.

Acest exemplu, unul dintre sutele existente, arată cum învățarea aritmeticii poate să se facă în mod viu. La fel se poate folosi mai târziu cu fracțiile *ordinare* și zecimale, cu măsurile (metrica și celelalte) și transformărilor lor, cu calculul de dobânzi care duc la primele formule algebrice etc. – prin toate acestea, profesorul poate nu numai să predea „materia" cerută de lege, ci să și transforme ora de matematică în ora așteptată cu nerăbdare.

Același lucru se poate întâmpla cu geometria. Aici profesorul trebuie să pornească de la trăirea formelor și să facă din geometrie ceva dinamic. În loc de teoreme abstracte și de demonstrații, drumul care trebuie parcurs poate să fie „artistic" și variat. Aceasta nu exclude faptul de a ajunge la aceleași teoreme și nici posibilitatea capacității de „demonstrație". De ce să ne limităm de exemplu, în ceea ce privește teorema lui Pitagora, la probele tradiționale bazate pe proporții și operații algebrice? Există literalmente sute de demonstrații geometrice captivante și într-o anumită formă artistice. În măsura posibilului, geometria ar trebui să conserve caracterul său de știință a formelor și nu să treacă

imediat către lumea mai abstarctă a numerelor și a formulelor. Repetăm: această transformare într-un anumit moment devine utilă, dacă nu chiar necesară, dar efectul pedagogic al geometriei se efectuează în principal atât timp cât rămâne pură.

Multe se pot spune cu privire la această materie palpitantă. Trebuie să ne limităm, însă, la a-i conferi o idee generală. Nenumărate sugestii practice există în literatura de specialitate.

Evident, acest sistem nu se limitează doar la primele elemente de matematică, ci acoperă întreg câmpul până la ultimele clase de liceu. Aici, elevii învață tot ceea ce este „necesar" pentru examene, dar în afară de acestea – și în special – ei învață să gândească și să simtă matematic.

6. Materiile științifice (științele)

După ce am vorbit de matematică, putem fi mai concișI în ceea ce privește materiile științifice: și aceasta deoarece principiul este întotdeauna același. Materiile științifice (în școala elementară: zoologia, botanica, mineralogia, chimia, fizica, astronomia) aduc lumea în interiorul clasei și deschid ochii elevilor asupra ei. În același timp ajută copiii în procesul lor de încarnare.

După cum s-a spus, momentul potrivit de a începe această obiectivare a lumii în conformitate cu variatele regnuri și arii se face după vârsta de nouă-zece ani. Până atunci lumea și copilul formează, desigur, o unitate. Cu corpul său, sufletul și spiritul său se unește cu lumile spirituale (vezi cel de-al doilea septeniu: tinerețea).

Zoologia învățată din clasa a IV/a primară deșteaptă atenția asupra ființelor cu viață animică, dar care nu posedă „spirit". Botanica, care începe din clasa a V-a, studiază organismele care nu au suflet, ci doar viață, și mineralogia (clasa a VI-a), se limitează la obiectele „moarte". Fără a fi perceput de către copil, câmpul său de vedere cuprinde arii

din ce în ce mai „moarte", ceea ce corespunde procesului lent de depărtare de originea sa spirituală. Cea mai mare depărtare în acest sens se face cu fizica (începând cu clasa a VI-a) deşi fenomenele sunt în primul rând studiate din punct de vedere al observatorului uman (nu legi abstracte, ci fenomene observate, şi ulterior abstractizate). Cu chimia (clasa a VII-a) se atinge ceva aproape sublumesc; nu se mai vorbeşte de obiecte, ci de substanţe. Dar aici de asemenea, ceea ce este în centru este legătura cu omul. Folosirea şi producerea anumitor substanţe în viaţa omenească de zi cu zi, procese chimice ale vieţii cotidiene sau legate chiar de corp. Pentru mineralogie şi astronomie sunt alte probleme, dar toate converg spre aceleaşi puncte principale.

Alt aspect important îl reprezintă secvenţa orelor. Într-o zi ar trebui arătate fenomenele (experienţe), în ziua următoare ar trebui să fie dată explicaţia.

Acest lucru este valabil în primul rând pentru cursul primar. Problemele şi obiectivele sunt altele în liceu, dar există, de asemenea, posibilitatea de a opta pentru o ştiinţă doar intelectualizată, cuantificată, restrânsă la câmpul spaţial şi o ştiinţă ce include calităţi, care deschid perspective mai ample, nefiind niciodată dezlegată de centrul său natural, reprezentat de către om.

Nu ni se cuvine să ne aprofundăm în toate disciplinele. Conţinutul lor comun, după cum este învăţat în şcolile Waldorf, este focalizarea în acelaşi timp ştiinţifică şi umană, exactă şi vie.

7. Artele. Munca artizanală şi profesionalizată. Activităţile corporale

Materiile artistice şi artizanale nu constituie în pedagogia Waldorf doar un complement estetizant, ci sunt discipline cărora li se dă aceeaşi atenţie ca şi celorlalte, fiind considerate la fel de importante în formarea unui tânăr.

În general, nu doar în învăţământ şi în studii abstracţia şi intelectualismul sunt dominante. Spiritul care, într-o formă

unilaterală, pătrunde materiile ştiinţifice, în special cele denumite exacte, se fac simţite în toate sectoarele civilizaţiei noastre. Omul modern, fără a-şi da seama, trăieşte într-o idolatrie, conştientă sau nu, a abstracţiei, a formulei, a cuantificării, a tehnologiei. Îi lipseşte din ce în ce mai mult capacitatea unei abordări mai ample, care include trăirile estetice şi gândurile nemecaniciste. Copiii care trăiesc în acest mediu înconjurător sunt modelaţi de influenţa lor. De aici tendinţa către o atrofiere totală a personalităţii şi către o mărginire a felului de a gândi.

De aici rezultă importanţa materiilor artistice, care apelează la sentimentul şi la acţiunea elevului; el trebuie să facă ceva cu mâinile sau cu alte părţi ale corpului; el trebuie să creeze ceva care să fie rezultatul fanteziei sale, folosind voinţa, perseverenţa, coordonarea psihomotorie, sensul estetic. Pentru aceasta, aceste materii trebuie să aibă o înaltă valoare pedagogică şi terapeutică, atunci când sunt practicate cu regularitate.

Din acest motiv curriculumul Waldorf conţine, începând cu grădiniţa până la sfârşitul liceului, un program de activităţi artistice şi artizanale atât de intim adaptate fiecărei vârste a fiecărei clase, ca şi învăţământul materiilor tradiţionale.

Am văzut deja cât de binefăcătoare sunt aceste activităţi fizice şi psihice în dezvoltarea mentală a copiilor. În primii ani ai şcolii elementare în general, chiar profesorul este cel care predă materiile artistice (pictură, modelaj, muzica etc.); ulterior sunt profesori specializaţi. Profesorul clasei va avea în acest caz frecvente schimburi de impresii şi idei cu aceşti profesori, cu privire la toţi elevii clasei sale. Imaginea elevilor, elaborată în comun, este o condiţie obligatorie pentru obţinerea unui rezultat pedagogic bun.

La expoziţii, serbări şi alte ocazii, rezultatele acestei munci sunt arătate unui public mai mare. În acest fel elevul simte, cu cea mai mare naturaleţe „opera" sa integrată într-

un context mai amplu; el învață să critice dar, totodată, să audă critici, cu privire la ceea ce el a produs.

În ceea ce privește muzica, o mare importanță se dă atât cantoului, cât și muzicii instrumentale. Toți elevii învață să cânte din fluier. Începând din primul an, a face muzică aparține învățământului tuturor materiilor cu cea mai mare naturalețe. Școala are diferite orchestre și coruri, în care elevii participă în armonie cu capacitățile lor.

Activitățile artizanale au scopuri particulare. În primul rând, contactul cu materia: torcând, țesând, modelând, făcând lucrări grafice sau în aur, elevul are un autentic contact cu lumea reală. El transformă materia în ceva care are durabiliate. Din acest motiv aceste lucrări trebuie să fie orientate de profesioniști competenți pentru ca rezultatul să fie impecabil. Una din consecințele acestui învățământ este înțelegerea muncii altora și respectul față de munca manuală, în afara unui gust sigur pentru lucrul bine făcut și frumos. Și aceasta pentru că operele produse nu trebuie să fie niciodată doar decorative și „frumușele", ci să se integreze prin formă și funcționalitate în lumea reală.

Aici merită să dăm o explicație asupra unei materii obligatorii în toate școlile Waldorf: euritmia. Este vorba de o artă a mișcării, prin care devin „vizibile" cu ajutorul mișcărilor corpului, conținuturile spirituale inerente vorbei și muzicii. Euritmia constă deci în mișcări, care nu sunt nici arbitrare, nici subiective, ce acompaniază recitarea unei opere poetice sau muzicale. Euritmia nu este un balet expresiv, deoarece nu personalitatea executantului dictează mișcările, ci respectivele conținuturi spirituale ale limbii (în aspectele lor fonetice și nu semantice!) și ale muzicii.

Euritmia este o artă autentică, prezentările în grupuri sau individuale sunt făcute pe scenă și fac parte din programul serbărilor. Există, de asemenea, o euritmie pedagogică, materie importantă, al cărui efect armonizator și de coordonate se face imediat simțit. Există totodată o euritmie

curativă, ce acționează în mod terapeutic în cazul infirmităților fizice și psihice. Medicina antropozifică apelează la aceasta ca la un puternic ajutor. Fiecare școală Waldorf ar trebui să aibă euritmiști – terapeuți pentru ca, în colaborare cu profesorii și cu medicul de școală să ofere acest tratament.

Ca materie pedagogică, ca resursă terapeutică sau ca simplă activitate artistică, euritmia acționează în mod direct asupra corpurilor superioare ale omului, ca activitate corporală, conținutul său este animic și spiritual. Este un excelent antidot contra multora din influențele distructive ale civilizației noastre.

Când se vorbește de euritmie, apare imediat problema învățării educației fizice, (gimnastică, atletism și jocuri). Ea ocupă un loc important în pedagogia Waldorf și se supune, de asemenea, unei sistematizări care decurge din intima observare a ființei umane. Abilitate, solicitudine, curaj și spirit de echipă sunt calitățile pe care pedagogia Waldorf le prețuiește mult. Ea încearcă în mod natural să evite antrenamentul fizic ca scop în sine. Deși mișcările sale sunt doar fizice, trebuie să existe o oarecare armonizare cu întregul personalității.

În acest context, fotbalul merită un comentariu, cu atât mai mult cu cât datorită unei simplificări eronate, pedagogia Waldorf este considerată adversara acestui sport. Este vorba de fapt de următoarele: în lupta sa constantă de a sustrage tânărul influențelor „animalizante" omniprezente în mediul nostru înconjurător (ele acționează asupra instinctelor și asupra voinței fără a avea corecția spiritualității). Pedagogia Waldorf preferă jocurile a căror mișcări sunt mai subtile, mai „spirituale" și mai puțin „animalice". Desigur că nu există nici o îndoială că mâna este un organ mai „spiritual" decât piciorul. Să ne gândim la nenumăratele activități relaționate cu sensibilitatea mâinii (cântatul la instrumente, mângâiatul, rugăciunea, scrierea, sculptatul, muncile mecanice), în comparație cu acelea în care picioarele au doar funcții mai „brutale" mecanice și doar fizice, cum ar fi susținerea corpului, mersul

sau „şutatul" obiectelor. Ceva din sufletul omenesc se manifestă întotdeauna prin intermediul mâinii, care se mişcă liberă, într-o oarecare măsură, în timp ce simţim în picioare expresia unei voinţe „brute" aproape de sol, pământească.

Fiecare lucru la timpul său! Pedagogia Waldorf consideră că în incinta şi în activităţile şcolii trebuie să se dea preferinţă sporturilor care se fac cu mâna: handbal, volei etc. În acest caz mingea este ridicată; în timp ce în fotbal ea este şutată lângă pământ.

8. Grădinăritul

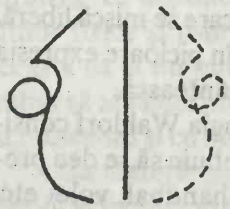
La unele clase grădinăritul este materia obligatorie. Ar fi inutil să vorbim despre importanţa acestei activităţi care dezvoltă la copiii din şcolile oraşelor noastre, atât interesul pentru natură, cât şi trăirea activităţilor umane elementare ce se desfăşoară în grădini, de la semănatul legumelor şi zarzavaturilor până la culesul fructelor atât de mult savurate de copii.

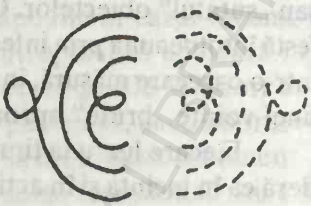
Se constată că după epocile de grădinărit elevii dovedesc un mare interes pentru muncile din grădini şi la câmp.

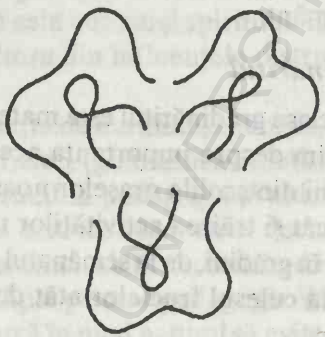
9. Desenul formelor

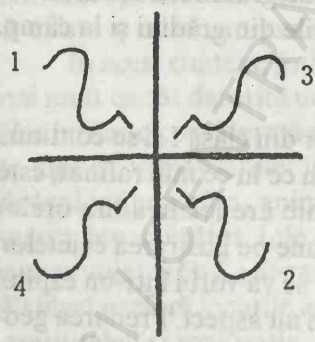
O activitate care începe chiar din clasa I şi se continuă în clasele superioare, într-un fel din ce în ce mai rafinat, este desenul formelor. Această activitate are loc în afara orelor de pictură şi a accentului care se pune pe ilustrarea caietelor.

Despre importanţa „formei" se va vorbi într-un capitol aparte. Acum este vorba despre un alt aspect. Predarea geometriei care implică, în general, desenatul formelor unghiulare (drepte, triunghiuri etc.) numai că, unghiul, contrastând cu curba, are întotdeauna ceva „dur", intelectual. Toate formele pe care le observăm, şi mai mult acelea pe care le executăm prin intermediul mişcărilor, acţionează asupra corpului nostru eteric. Unul din scopurile educaţiei Waldorf









este înviorarea și fortificarea corpului eteric, izvor de vitalitate fizică și de gândire vie și dinamică. Într-o activitate ca desenul formelor profesorul poate să acționeze aproape direct asupra corpului eteric. Dar să dozeze formele rotunde și unghiulare și să acționeze igienic, ca să nu supună tera-

peutic corpurile eterice ale unui elev sau ale unui grup de elevi. Toate acestea trebuie să fie în acord cu necesitățile temperamentale ale fiecăruia.

De exemplu, profesorul desenează o mulțime de linii de diferite culori, iar elevul, după ce a copiat acest desen, trebuie să-l completeze simetric, în relație cu una sau mai multe axe. Din această lucrare, se pot naște forme foarte complicate care cer o mare concentrare și abilitate. Această concentrare necesită atât pentru executarea formelor, cât și pentru identificarea culorilor. Și elevii iubesc această activitate, ceea ce demonstrează că sunt de acord cu forțele înnăscute, chiar cu cele ale corpului eteric.

Pentru desenul formelor există o literatură adecvată.

10. Religia

În sfârșit, un cuvânt cu privire la predarea religiei. Școlile Waldorf nu sunt școli religioase sau confesionale, nu au drept finalitate nici învățarea antropozofiei (vezi principii generale ale părții a V-a). Tot învățământul are un caracter religios, cu caracter aproape de cult, datorită căutării sale de a crea un mediu înconjurător de respect, de admirație și venerație față de natură, de om și de forțele supranaturale.

Dar în afară de aceasta, fiecare copil, de acord cu dorința părinților săi, ar trebui să urmeze un învățământ religios specific, deoarece toate religiile, prin intermediul conținutului lor mitic și moral, sărbătorile lor, ceremoniile și imaginilor lor, produc în copii atitudini și activități animice extrem de pozitive. Din acest motiv școlile Waldorf invită părinții elevilor săi să organizeze în cadrul orarului școlii un învățământ religios, care să fie dat fiilor de către reprezentanții propriilor biserici și comunități religioase.

Pentru copiii ai căror părinți nu doresc învățământ religios specific, școala oferă un învățământ religios liber; fără nici o legătură dogmatică cu nici una din marile religii

creștine. Copiii primesc un învățământ bazat pe conținuturile generale ale Vechiului și, mai târziu, Noului Testament. Prin intermediul lecturilor, conversațiilor etc. se încearcă dezvoltarea la copii a unui sentiment de pietate și respect față de tot ce este deasupra, lângă și dedesubtul omului. Spiritualitatea Universului și a Omului sunt cultivate în orice dogmatism.

11. Serbările – Prezentările – Excursiile

Învățământul din școlile Waldorf nu se limitează doar la sălile de clasă, laboratoare și terenurile de sport. Anul școlar este bogat în întâmplări extracurriculare. Unele sunt periodice și cu rază de acțiune mai modestă, altele sunt mai importante și în multe cazuri unice.

Printre primele avem ca exemplu reuniunile săptămânale ale tuturor elevilor din școala elementară și liceu. Într-un cadru festiv și în prezența tuturor profesorilor, anumiți elevi ai claselor, prezintă recitări, piese de muzică și teatru. Ulterior se fac eventual și comunicări, iar mica ceremonie se termină cu recitarea în comun a versurilor pe care Steiner le-a compus pentru cele două niveluri de învățământ.

Steiner a insistat ca elevii să arate colegilor și părinților ceea ce se întâmplă în orele de clasă. De aici prezentările periodice în care diferite clase ocupă scena pentru recitări corale, vorbite, muzică, euritmie sau dramatizări extrase din învățarea epocii respective. Obișnuiți din școala primară să fie pe „scenă" elevii nu cunosc inhibarea față de un public mai numeros. Pe de altă parte, învață să se judece pe ei și pe ceilalți, descoperind că doar buna pregătire, ordinea și disciplina garantează succesul unei prezentări.

Există o tradiție de a se face la sfârșitul unui determinat an prezentarea unei piese de teatru, clasică sau modernă, de către elevii unei clase. În această muncă de grup, fiecare depinde de toți ceilalți. În afară de actori, există cei care fac muzica și coregrafia, cei care prepară costumele și scenariul

și, în sfârșit, cei care ajută în seara prezentării, în culise, pentru ca totul să funcționeze perfect. Profesorii orientează munca, dar execuția rămâne în întregime pe seama elevilor. Această activitate în comun pentru realizarea unei sarcini în puține ore de maximă concentrare, are enormă valoare pedagogică. De-a lungul a luni de zile, clasa se impregnează de spiritul piesei. Tensiunea nervoasă crește pe măsura în care ziua fatală se apropie, până la efortul suprem, urmat de relaxare. Asemenea trăiri ale misiunii îndeplinite nu numai că stăpânesc întregul an, ci se fixează pentru totdeauna în memoria fiecărui participant.

Excursiiile și călătoriile clasei, sunt un alt eveniment important. Pentru elevi este o experiență minunată, de a se separa pentru câteva zile de cămin și de a depinde de ei înșiși în ceea ce privește organizarea, mâncarea etc. Profesorul va însărcina elevii cu toate muncile și le va distribui responsabilitățile. Va avea grijă să procedeze în mod pedagogic, dând o anumită muncă unui anumit elev. De asemenea, în excursii trebuie să existe o responsabilitate colectivă a clasei, pentru disciplină, pentru buna funcționare a taberei. Elevii vor simți că unul depinde de toți și că atitudinea negativă a unuia sau altuia poate fi suficientă pentru a strica armonia. Pentru propriul profesor va fi o ucenicie valoroasă, își va cunoaște elevii dintr-un alt punct de vedere, nou și în mod înțelept va trebui să găsească drumul intermediar bun, între disciplină și libertate.

În timpul călătoriilor vor exista, sub o formă improvizată sau planificată, studii făcute pe teren cu privire la diferitele materii: botanică, mineralogie, geografie, istorie etc. În clasele mici, excursiile vor fi ilustrarea practică a concepțiilor de bază ale botanicii sau geografiei. În orice caz, excursia nu are ca scop doar amuzamentul. Elevii trebuie să facă descrieri, să picteze sau să lucreze sub o altă formă.

O întâmplare cu totul specială este călătoria pe care clasa obișnuiește s-o facă la câmp pentru măsurători de câmp (agrimensură). Fără a cunoaște încă trigonometria elevii trebuie să facă ridicarea topografică a unei arii accidentate și să confecționeze o hartă cu stricteţe la scara cerută. Pentru aceasta, o condiție specială o reprezintă măsurarea exactă, inclusiv folosirea teodoliților și a altor instrumente de agrimensură. Elevii sunt împărțiți în grupe, în care din nou fiecare din ei depinde de munca celorlalți. Înalta valoare pedagogică a acestei munci este evidentă.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Poziția Pedagogiei Waldorf în legătură cu anumite probleme actuale

Pedagogii din toată lumea se confruntă astăzi cu o serie de situații ce generează probleme augustiante pentru orice persoană legată de educarea tinerilor. Să alegem câteva din aceste probleme pentru discutarea lor rapidă în lumina pedagogiei Waldorf.

I. Autoritate-Libertate

Asistăm în zilele noastre pe scară din ce în ce mai mare la o atitudine a tinerilor pentru care cuvântul revoltă pare a fi destul de slab. În această luptă între generații, mulți „bătrâni" se întreabă dacă tinerii au dreptate, și dacă nu ar fi mai bine, sau cel puțin mai prudent, să-și revizuiască criteriile aplicate în conduita lor în relație cu noua generație. Speră ca prin această acomodare să se ajungă din nou ca armonia să domnească. În particular, educația tinerilor este făcută de multe ori într-un spirit de autoritate. Și respectivii „bătrâni" consideră să stabilească un regim de libertate ori de câte ori există amenințarea unui șoc între generații. În graba lor, ei proclamă faptul că nu este bine să se aștepte atingerea vârstei revoltei și propun educarea copilului încă din leagăn, într-un nou spirit de libertate.

O polemică între toate aceste idei extreme sau intermediare este în afara tematicii noastre. Enunțăm doar în mod clar poziția pedagogiei Waldorf: fiecare o poate confrunta cu diferitele teorii ale actualității.

Cu un timp în urmă, titlul acestui capitol ar fi fost „Libertate – autoritate", arătând clar cum autoritatea este regula și libertatea, timida sa excepție. Astăzi, autoritatea este excepția, iar apărătorii ei rar au curajul s-o proclame.

Imaginea ideală a omului adult care călăuzește antropozofia și pedagogia Waldorf, este aceea a unui individ care știe să se determine pe el însuși. Adică alege în mod peren motivele acțiunilor sale, fără presiune exterioară, dar și fără presiunea propriilor sale sentimente, indiferent cât de perfecte ar fi acestea. Actul său este un act creator, dragostea pentru actul în sine trebuie să reprezinte singurul motiv.

Această capacitate trebuie să fie dobândită; ea nu este înnăscută. Omul adult și matur trebuie să aibă voința de a o folosi și nu de a ceda motivelor și presiunilor de ordin inferior. Această imagine ideală Rudolf Steiner a elaborat-o în opera sa „Filosofia libertății".

În ultima instanță, toată educația are ca scop conducerea omului către obținerea liberului arbitru; dar asta nu înseamnă că această libertate îi este autorizată pe timpul perioadei de pregătire. Din contră; după antropozofie tânărul și adolescentul trebuie să fie îndrumat, de-a lungul stadiilor, de dependența diferită conform vârstei, până se maturizează și dobândește capacitatea liberului arbitru, care implică și rezistența față de manipularea mentală.

Desigur, represiunea ca mijloc de formare a tânărului conduce la revoltă și la atrofie; ea distruge. Teoriile unui Freud sau unui Neill (fondatorul școlii din Summerhill) sunt de înțeles până la un anumit punct ca reacție contra represiunii succesive, stupide și prost dozate. Rămâne de văzut dacă extrema opusă, absența oricărei direcționări exterioare ar rezolva problema. Pentru că aceasta este credința celor care postulează pentru tineri libertatea mai mult sau mai puțin totală.

Opinia conform căreia toată „represiunea" unui impuls conduce în mod necesar la o atrofie sau la o revoltă – într-un cuvânt: la o situație anormală – poate fi corectă atât timp cât ea se referă la instinctele animalului, pentru că acesta realizează imaginea sa ideală fără nici un fel de educație. A împiedica o maimuță sau oricare animal superior să trăiască

conform instinctelor sale aduce în mod sigur tulburări, deoarece datorită vieții normale a instinctelor sale, animalul se realizează pe deplin. A afirma același lucru despre om înseamnă a-l identifica cu animalul. Ori tocmai în măsura în care omul depășește, rafinează și sublimează instinctele sale, impunând spiritualitatea sa părții animalice, face distincția de animal. Teoria conform căreia este suficient ca tânărul să fie „liber" – liber de orice educație – pentru a reda ceea ce este înnăscut în el cu scopul de a atinge idealul său uman este echivalent cu a considera omul ca animal sau a vedea în el doar ceea ce este animalic.

Omul are nevoie de educație. Și după cum am văzut, a educa implică promovarea achiziției unei dominări asupra a tot ceea ce este inferior (în sens animalic), în avantajul a ceea ce este superior, adică cu adevărat omenesc. Aceasta nu înseamnă că educația – ca o sublimare sau o corecție a impulsurilor înnăscute sau cel puțin prezente la copil – este în mod necesar represivă. Când este făcută de acord cu dezvoltarea omului, sub formă corectă și în epoca potrivită a vieții sale, educația răspunde și corespunde dorințelor superioare ale Eului uman. Atunci copilul se simte stimulat, colaborând cu entuziasm. Acest lucru poate să pară teoretic pentru teoreticienii libertății, dar este de ajuns să se vadă cum copilul reacționează practic când i se cere ceva într-o formă corectă și adecvată, pentru ca prezența unei „mâini" drăgăstoase, dar ferme, să se dovedească a fi un bine și să fie simțită ca atare.

Dacă educația este excesiv de fermă, vom avea de-a face cu revolta, minciuna, ipocrizia, precum și alte forme de autoapărare. Dacă este excesiv de slabă, vom avea plictisul, lipsa de motivație și atrofia celor mai bune forțe.

Libertatea și autoritatea nu reprezintă, în mod necesar, un antagonism, ci trebuie să fie echilibrate; echilibrate între diferitele tipuri de „libertate" și „autoritate" de acord cu vârsta copilului.

Amintim recomandările lui Steiner:

0 – 7 ani: autoritate prin exemplu; direcționarea absolută;
7 – 14 ani: autoritate naturală, bazată pe dragoste; mână fermă, dar drăgăstoasă; libertate, deși orientată în sentimente și creativitate;
14 – 21 ani: autoritate naturală bazată pe calitățile personale (intelectuale, morale, etc.) ale educatorului; libertate și responsabilitate din ce în ce mai mari;
21 de ani: deplina libertate și responsabilitate.

Autodeteminarea, sau din punct de vedere filosofic vorbind, liberul arbitru, este fructul unei îndelungi ucenicii. În același timp este un exemplu tipic al legii metamorfozei. Cultivarea sentimentelor se transformă în fermitate de caracter; a fi ascultător în dragostea datoriei; învățatul formelor în siguranță; îndeplinirea sarcinilor, în integrarea socială și venerația, în dorința de a fi autonom. În forma negativă, dar nu mai puțin lipsită de consecințe, toleranța aduce plictis; lipsa idealurilor, cinismul, lipsa de disciplină, nesiguranța. Aceste lipsuri creează un gol interior teribil. Și în el pătrund cu mare ușurință, anumite influențe extrem de negative (deși „spirituale") care tind să devieze pe om din drumul său.

Sistemele de tipul Summerhill, ca și cele asemănătoare lui, sunt sisteme pedagogice, deoarece în materie de pedagogie (modul de a învăța, didactica, etc.) n-au adus nimic nou. Sunt pur și simplu sisteme goale, fără nici o pedagogie și aceasta pentru că pedagogia prin propria sa rădăcină etimologică se referă la orice tip de direcție, de conducere. Iar sistemul lui Neill neagă direcționarea de către adult. Grădină fără grădinar.

În ceea ce privește formarea comunității școlare și a regulilor de comportament, ea poate să fie doar rezultatul „discernământului" oricărui concept sau imagini care implică o anumită ordine. O ordine trebuie să fie creată și impusă de către cei care au acest discernământ. Doar în măsura maturității lor, dar niciodată înainte de pubertate, adolescenții pot să fie chemați să participe, să înțeleagă, să colaboreze.

În intimitatea sa, copilul vrea să fie înțeles, judecat, stimulat, eventual criticat. Dar adulții nu vor sau nu pot... Și din această frustrare se naște în mare parte „abisul" între generații.

II. De ce să se pună accent pe formă?

Să ne imaginăm un individ fără schelet sau cu obezitate patologică. În amândouă cazurile corpul ar fi complet deformat, ar exista o masă fără structură interioară și exterioară. Rahitismul este una din formele de deformare și de atrofie a structurii corporale.

Fără ca să ne dăm seama, acest fenomen este astăzi obișnuit pe planul animic și spiritual; comportamente fără formă; sentimente atrofiate sau în mod unilateral dezvoltate; gânduri și atitudini morale incoerente.

Lipsa formei și „deformarea" predomină în civilizația noastră. Contrastează cu abundența conținuturilor, adică a informației.

Putem să ne imaginăm, deși cu greutate, că o personalitate superioară, perfectă din punct de vedere animic și spiritual, poate să trăiască într-un corp deformat. Dar când personalitatea este afectată în părțile sale animică și spirituală, ea însăși este deformată, bolnavă. Atunci, „forma" defectuoasă distruge conținutul. Cea mai frumoasă operă muzicală se transformă într-o caricatură hidoasă când este executată de artiști incapabili, cu instrumente stricate sau dezacordate.

Această analogie poate să pară anumitora exagerată. Faptul este că lipsa formei, deformarea, face progrese rapide. Nu le percepem doar pentru că ne-a scăpat imaginea perfecțiunii.

Pedagogia Waldorf consideră cultivarea formei la toate nivelurile sale ca una dintre sarcinile cele mai importante. Forma poate să preia cele mai diverse „forme".

Când este aplicată în timp, forma înseamnă, printre altele, ritm și ca atare formează corpul eteric. Când este aplicată în spațiu ca „frumusețe" sau armonie estetică, acționează în mod direct asupra corpului astral și indirect asupra corpului eteric. Când este echivalentă cu disciplina mentală, simțul datoriei și perfecționarea moralității devine inerentă caracterului, Eului și de aici plămădește corpurile inferioare. Forma și deformarea pot exista la toate nivelurile care în mulțimea lor constituie omul. În afară de aceasta, dacă ne amintim legea metamorfozei, ca și interrelaționarea corpurilor omului, ca și a capacităților spirituale animice și fizice (de exemplu: a vorbi, a merge sau a gândi, a simți, a vrea) insistența pedagogiei Waldorf asupra formei devine de înțeles.

Simpla menționare a anumitor situații în care școala Waldorf insistă asupra formei, va fi suficientă, fără alte explicații; cultivarea vorbirii, curățenia, punctualitatea, perfecta prezentare a caietelor, bunul comportament, importanța dată frumuseții muzicale și plastice, lupta împotriva kitsch-ului și banalității, perfecționarea redactării proprii, interzicerea gumei de mestecat, decența îmbrăcămintii etc. Multe din aceste situații sau măsuri pot părea exagerate sau „prusace". Pedagogii de tip Waldorf știu, de exemplu, din experiență, că doar lupta constantă împotriva lipsei de formă și împotriva „deformării" care vine din afară permite menținerea nivelului în educație. Când devin adulți, elevii recunosc imensa valoare a insistenței asupra formei.

Forma nu aduce mărginirea și masificarea, ci disciplina și forța. Nu împiedică, ci ajută personalitatea în manifestarea sa deplină.

III. Jucăriile

Copilul „se joacă": este conținutul principal al vieții sale preșcolare. La adult, joaca, jocul, sunt o activitate pentru orele de distracție. Pentru copil, constituie ceva foarte serios,

pentru că poate să dea curs liber fanteziei sale, tuturor impulsurilor care-i vin din corp și din imaginație.

Din această cauză, o jucărie bună ar trebui să conducă copilul către o dăruire calmă spre el însuși. Jocul este una din principalele activități care mulează corpul eteric și, prin intermediul acestuia, corpul fizic, în special creierul.

Dar copiii de astăzi nu mai știu să se joace, în ciuda faptului că sunt înconjurați de jucării moderne; păpuși rafinate, automobile și arme de război mecanizate, trenuri elctrice, jocuri de „montări", scoase din cărți științifico-fantastice sau de povești ilustrate.

Care este rațiunea acestei repulsii, acestui plictis sau dezinteres? Jucăriile citate, provenite din fantezia adulților care se gândesc doar la câștigul bănesc, disprețuiesc natura infantilă sau o violează și deformează în mod brutal! Copilul, cu instincte sănătoase, este obosit de aceste artificii ale industriei ce vizează profitul și i-ar plăcea să reia jucăriile propriei sale naturi. Dar, în general, nu le întâlnește datorită ignoranței părinților și educatorilor.

Alegerea unei jucării bune, depinde de vârsta copilului. Ea trebuie să-i permită acestuia să-și dezvolte fantezia. Jucăria trebuie să fie un stimul și nu un produs terminal. Copilul de vârstă preșcolară vrea să creeze mica sa lume a imitațiilor. Jucăriile sale, ar trebui să fie atât de simple încât să poată fi supuse transformării imaginative; câteva bucăți de lemn care pot fi vehicule, case sau mobile; o păpușă de cârpă, moale, cu câteva trăsături de creion, care să-i indice fața; o „vânzare" cu mărfuri adevărate; o „căsuță" simplă, care poate să fie mobilată de acord cu fantezia de moment; animale, vehicule, trenuri, avioane, care trebuie să fie mișcate de către copilul însuși (în locul celor electrice) – iată câteva din sugestii. Ele cer, evident, absența acțiunii dăunătoare a senzațiilor puternice ale TV-ului asupra copilului; prin culorile strigătoare ale publicității, prin caricaturile oribile ale

poveștilor ilustrate... Ca multe alte venin uri, aceste „atracții" viciază fără să constituie, desigur, un autentic aliment animic. Obișnuit cu ele, copilul se atrofiază din punct de vedere psihic, sentimentele sale pierd orice sensibilitate, fantezia devine brutală, cerând stimuli din ce în ce mai puternici.

Printre tipurile de jucării recomandate, se numără acelea care cer un antrenament al abilității manuale, al echilibrului și al dominării corpului. În general, cele care dau voie copilului să facă treburi casnice, imaginative, sau de preferință reale; unelte pentru munca la câmp, ustensile casnice, cu specificarea ca partea mecanică să fie bine vizualizată.

Cutiile închise, față de care activitatea copilului este mărginită doar la apăsarea butoanelor, nu sunt bune.

Toate jucăriile ar trebui să fie robuste. Prin intermediul acestei robusteți copilul capătă încredere în lumea adulților și se recomandă doar cele făcute din materiale naturale: lemn, cârpă, piatră, metal... Cele din materiale plastice cu culoarea lor artificială, cu greutatea lor disproporționată față de mărime, cu culorile antinaturale, cu desenul grotesc, imagine a producției de masă, ar trebui să fie interzise în anturajul copilului. Ele constituie ceva iluzoriu, urât, în total contrast cu ceea ce pedagogia Waldorf vrea să transmită copilului. În afară de aceasta, ele distrug încrederea celor mici în lumea adulților, deoarece jucăriile din plastic se sparg după câteva zile de joacă cu ele.

Nu intenționăm să vorbim despre cărți în general și despre valoarea cititului. Merită să spunem o vorbă despre poveștile ilustrate* care, fără excepție, prind copilul de imagine la o vârstă la care el ar trebui să fie condus către lectură și către producerea proprie a imaginilor interioare. Vulgaritatea, emfaza dată violenței, sărăcia de cuvinte ca și prostul gust al desenelor și textelor, ar trebui să facă pe părinții cu

* Benzi desenate (n. tr.)

un minim grad de conștiință a responsabilității, să împiedice, prin toate mijloacele, pe fiii lor să prindă viciul acesta. Lectura acestora, nu duce numai la masacrul oricărei idei sau imagini independente, ci conduce către incapacitatea de a citi, fără a vorbi de masificarea tristă, care rezultă din ea.

IV. Problema televiziunii

Acest capitol reproduce cu mici alterații, un curs al autorului privind „Pedagogia Waldorf și Televiziunea", editată de Asociația Pedagogică Rudolf Steiner.

S-a menționat deja cum așa-numitele mijloace de masă sunt o amenințare în potențial a unei bune educații. Vom trata mai pe îndelete problema TV, nu pentru a face din ea țapul ispășitor al atâtor rele ale civilizației noastre, ci pentru că datorită profundului impas social pe care îl creează, constituie prototipul tendințelor care vor astăzi să acapareze prin toate mijloacele omul, precum și formarea sa viitoare.

Pedagogia Waldorf își propune să formeze oameni armonioși. Vrea să dezvolte în egală măsură atât intelectul cu viața sentimentală, precum și voința adolescentului, tânărului.

În afară de aceasta vrea să formeze o ființă umană bine legată de lume, pregătită pentru responsabilitățile sale sociale.

Vizează formarea, dacă e posibil, a unui caracter ponderat cu înrădăcinarea în tânăr a intereselor ample și multiple, cu dezvoltarea fanteziei și, mai presus de orice, a creativității. Pentru că se știe: lipsa de imaginație și creativitate este unul din cele mai rele vicisitudini cu care se confruntă toți acei care lucrează cu adolescenții. I-ar place în sfârșit, ca tânărul să aibă o scară înaltă de valori pentru viața sa viitoare. Din această cauză, nu îi este frică să cultive în tânăr idealuri atât de anacronice ca Frumosul, Nobilul și Bunul. Este necesar să se formeze în copil și în tânăr tot instrumentarul în care se includ mijloacele raționamentului său cu lumea.

În acest proces, propriile simțuri au un rol important. Prin intermediul lor, ființa omenească se adaptează lumii; mai târziu apare și rațiunea. Deci, pentru ca să existe o legătură armonioasă, este necesară cultivarea simțurilor și, în același timp, cultivarea fanteziei. Evident, tânărul va avea o trăire cu atât mai intensă și mai bogată în timp, cu cât simțurile vor fi mai ascuțite. Imaginea pe care o va avea despre lume și drept consecință atitudinea sa față de univers vor depinde în mod direct de capacitatea sa de a observa, de dinamismul său, de gradul de intensitate a fanteziei sale sănătoase. Dacă copilul este format de către trăirile sale, de tot ceea ce lumea îi aduce, trăirile la rândul lor depind de pregătirea pe care i-o dăm copilului și, în particular, de cultivarea simțurilor sale.

Ce înseamnă televiziunea din punct de vedere al unei pedagogii ce se bazează pe principiile expuse?

Să începem prin ceea ce s-ar putea numi aspectele fiziologice, amintind încă o dată că omul se dezvoltă prin cultivarea simțurilor care-i aduc bogăția lumii reale. Din acest punct de vedere „televiziunea" sugerează următoarele comentarii:

1. Din toate simțurile, desigur cel mai nobil este ochiul. Mai mult decât celelalte simțuri, el permite omului să pătrundă lumea. Tridimensionalitatea, adaptarea lui la distanțe, toate acestea sunt primite de către individ prin intermediul acestui aparat minunat care este vederea. Putem spune că experiențele vizuale formează individul mai mult ca orice.

   Dar, la televiziune nu există fenomenul de acomodare, adică mecanismul care permite individului să vadă clar cu aceeași lentilă atât de aproape, cât și de departe. Individul, în fața ecranului de televiziune, vede totul întotdeauna la aceeași distanță în așa fel încât mecanismul de acomodare al ochiului său nu are nevoie să funcționeze. Spectatorul cade în cea mai profundă lene optică, iar acest mecanism sensibil al vederii degenerează și se atrofiază încet, încet.

Paralel, mișcările capului completează aparatul vizual. Ochiul acompaniază un obiect, individul mișcă capul, întorcându-se pentru a vedea mai bine, mai de aproape, pentru a focaliza un determinat obiect. Celelalte simțuri, în special mișcarea și simțul tactil, colaborează cu vederea pentru a obține o impresie netedă despre lume. Dar toate acestea nu mai există pentru cine se uită la televizor. Se constată imobilitatea completă a capului, feței și corpului, ca și inactivitatea tuturor simțurilor care, în afară de vedere, ar trebui să contribuie la formarea unei imagini despre lume. Doar auzul funcționează, dar și el doar în mod parțial, datorită sunetului punctiform al difuzorului și a completei distorsiuni sonore. Vederea este întotdeauna fixă, îndreptată către același loc ireal, minuscul.

Dar vederea noastră are și alte aspecte aproape inconștiente. Orice obiect văzut lasă imagini posterioare. Și fiecare față colorată lasă umbre colorate. Bogăția percepției noastre vizuale conține o infinitate de elemente care nu devin conștiente pentru noi. Iar toate acestea nu există evident în imaginea transmisă de televizor, în care nu există loc pentru nici una din respectivele activități inconștiente ale sistemului nostru fiziologic.

Cu atât mai puțin există vederea în perspectivă. Aparatul „vede" în locul nostru, reduce totul la o imagine doar bidimensională, la care nu există relief. Un aspect ireal al lumii este ceea ce ajunge la telespectator.

2. Alt fenomen care trebuie să fie analizat este chiar formarea imaginii. După cum știm cu toții, imaginea televiziunii este produsă cu o viteză foarte mare de către o infinitate de puncte albe și negre sau colorate. Acest proces creează iluzia mișcării. Iluzie mai mare decât a cinematografului, unde, fiecare imagine izolată are caracter de simultaneitate, în timp ce la televizor variatele puncte sunt produse în mod succesiv prin procesul tehnic al propriei

transmisii. Alt aspect negativ: spectatorul este obligat să vadă tot; nu poate să miște capul, nu poate să aleagă un aspect al imaginii și să disprețuiască pe celelalte, nu se poate dedica unui detaliu. Individul nu pipăie, nu miroase, nu se poate apropia de obiect pentru a-l auzi mai bine, el trebuie, ca să spunem așa, să suporte toată imaginea care-i este prezentată.

3. De altfel, această imagine pe care telespectatorul este obligat s-o contemple, este artificială, deoarece rezultă dintr-o montare. Este întotdeauna diferită de adevărata realitate. În afară de aceasta provoacă totala irealitate a propriului spațiu vizual. Lipsa celei de a treia dimensiuni, într-un spectacol care durează două ore, creează o adevărată iluzie optică; lumea devine bidimensională și, ca atare, ireală.
4. Totodată, propria lumină fluorescentă care se formează prin contactul razelor catodice nu este o lumină adevărată; este o lumină care nu există în lumea reală. În acest moment merită să deschidem o paranteză. S-a vorbit mult despre un anumit pericol al razelor emise de aparat în timpul funcționării. Experiențele realizate demonstrează că animalele și plantele se dezvoltă mai puțin bine și chiar ajung să moară când sunt expuse în mod continuu razelor generate de aparat. Desigur, industria de televizoare neagă aceste aspecte și face tot ce poate pentru a împiedica realizarea cercetărilor în acest domeniu. Cu toate acestea este perfect imaginabil că pot exista efecte pernicioase chiar atunci când nu se fac simțite imediat. Cine ar putea afirma că nu vor exista efecte târzii rezultate din acumularea de ore pe care individul le petrece în fața televizorului?
5. Ajungem acum la un alt aspect. Somnul determinat de televizor are același caracter ireal ca și imaginea, pentru că emană dintr-o sursă sonoră punctiformă unică, care este difuzorul aparatului. Să ne imaginăm un individ care

privește la un concert. Face parte din realitatea experienței sale faptul că sunetele îi parvin din diferite părți și din această trăire face parte chiar și vecinul care conversează în timpul concertului. Acest lucru nu se întâmplă la televizor. Sunetul vine totdeauna de la o sursă unică și este întotdeauna același, artificial, filtrat, manipulat. Acestui sunet îi lipsește viața, îi lipsește timbrul spiritual care acompaniază orice voce umană și sunetul oricărui instrument. Copiii obișnuiți să privească mult la televizor ajung să nu mai cunoască realitatea zgomotelor naturale, în timp ce în realitate, ar trebui să fie educați să asculte, să diferențieze. Sunetul televizorului este întotdeauna un sunet egal și puternic. Este sunetul minciunii: când dintr-un motiv oarecare nu prezintă intensitatea sonoră dorită, ascultătorul nu trebuie să se apropie de sursa sonoră; nu, el pur și simplu învârtește pe buton. Avem așadar intervenția unui element artificial, și această artificialitate adăugată la cele de mai sus, creează în copii o impresie complet falsă despre lume.

În afară de aceasta, persoana care privește la televizor, ajunge să cadă într-o pasivitate completă, în ceea ce privește auzul, pentru că ajunge doar să învârtească un buton pentru a asculta mai bine. Nu există nici o căutare, nici un efort, cu excepția aceluia de a învârti un buton. Inițiativa se reduce la zero.

6. Falsitatea sunetului adăugată la falsitatea imaginii produce o autentică abrutizare sonor și vizual. Copiii nu mai sunt receptivi față de spectacolele delicate care cer un anumit efort de văz și auz. Experiența zilnică a profesorului cu copiii obișnuiți cu televizorul arată că aceștia nu mai sunt sensibili de vocea suavă a unei persoane care le spune o poveste, recită o poezie sau le cântă la un instrument muzical ca: flautul, vioara, nepercepând nuanțele de sunet.

7. În sfârșit, există încă un aspect care a fost focalizat în legătură cu cinematograful: irealitatea timpului de asimilare. Dar, atât la cinema, cât și la televizor, copilul este în mod constant violentat de schimbarea foarte rapidă și constantă a imaginilor, de flash-back și de focalizările diferite. Nimic nu este organic în percepția senzorială pe care televiziunea o cere, deoarece copilul trebuie să se supună în mod pasiv tuturor extravaganțelor tehnice relaționate cu aparatul. În timp ce, când se plimbă, mergând pe stradă, pe câmp sau în grădină, el însuși determină intensitatea și viteza impresiilor pe care le obține.

Rezumând, în loc de a ne aduce lumea reală, televiziunea aduce spectatorului o imagine de minciună, într-o lumină ireală și într-un spațiu fals, cu pseudomișcare, cu sunete de minciună și toate acestea într-un timp de asemenea fals. Putem ușor să ne imaginăm consecințele dezastruoase asupra fanteziei și asupra legăturii copilului cu lumea, dacă acesta ar fi supus de-a lungul orelor în timpul unei zile, acestei avalanșe de impresii false. Și luați aminte: doar două ore pe zi înseamnă în doisprezece ani un total de 9 000 de ore. Nouă mii de ore!

Merită să sintetizăm și alte câteva aspecte:

1. În primul rând fantezia creatoare, în special cea a copilului, este pur și simplu călcată în picioare. Expus la un număr excesiv de impresii care se succed cu foarte mare viteză, copilul, incapabil de a le asimila, ajunge să sufere o autentică indigestie senzorială și mentală. Ea nu provine nici măcar din excesul de imagini adevărate, ci din imagini vizuale și sonore distorsionate și manipulate de tehnicieni. Toate acestea conduc în mod necesar la abrutizarea sentimentelor și a facultăților perceptive în general. Se spune că TV-ul aduce lumea în fața tânărului telespectator. Dar „lumea" nu este acel fotoliu așezat în întuneric, de unde se vede o secvență de imagini false, pe un ecran de câțiva

decimetri pătrați. De aici rezultă, atrofia creativității, creșterea pasivității, în afară de o înstrăinare mintală.

Toată ambianța, de altfel, conduce în mod rapid la diminuarea conștiinței, la o specie de somnolență mentală în general, agravată de o crispare, de o tensiune succesivă a vederii. Raționamentul propriu este complet eliminat în timpul desfășurării avalanșei de impresii senzoriale. Imaginile ingerate au o forță sugestivă teribilă: ating nu numai raționamentul copilului, eliminându-l, ci paralizează și atrofiază totodată propria voință individuală. Totul se petrece ca și când individul ar suferi de o golire. Nu reacționează pentru că nu are timp să reacționeze. Chiar dacă ar vrea să reacționeze, nu ar reuși, pentru că fiecărei impresii îi urmează imediat alta.

2. Se vorbește mult de caracterul social al televiziunii. În realitate, fiecare spectator este o ființă izolată și copilul în nici o altă ocazie nu se simte mai înstrăinat de mediul său înconjurător și de lume decât când se uită la televizor. În loc să trăiască lumea, într-o manieră de a da și a primi în mod constant, într-un schimb de acțiuni și reacțiuni, de impresii și de acte, copilul are în fața sa o lume preparată și iluzorie, care rămâne în același timp departe de el. Copilul vede un spectacol, dar nu participă. Mai rău, această lume nu este lumea lui. Ajunge doar să observăm fizionomiile copiilor ce privesc la televizor: sunt fizionomii crispate, unde aproape nu-și găsesc locul surâsul sau lacrima. Există doar tensiune extremă, crispare și nici o reacție care ar putea să fie calificată ca suavă, armonioasă.
3. Alt aspect este următorul: copilul este o ființă care imită. Până la șapte ani, el imită într-un mod automat și inconștient ce vede în jurul său. Dar copilul mic care privește la televizor, este neapărat în fața penetrării lumii artificiale care-l atinge. Această lume îl hipnotizează și el o imită într-un mod automat. De asemenea, copilul de la șapte ani până la pubertate, trece printr-un mare risc. În acest al

doilea septeniu al vieții, copiii au tendința profundă de a se identifica, în special prin sentimente, cu ceea ce se petrece în jur. Între șapte și paisprezece ani, în mod inconștient ei caută valorile etice, intelectuale, spirituale, în ceea ce se petrece în jurul lor, în personajele care li se prezintă. La această vârstă ei nu posedă suficientă conștiință pentru a putea face o alegere. Doresc pur și simplu să venereze, să se identifice, să realizeze un ideal. Pentru ei conținutul spectacolelor de televiziune se transformă într-o lume pe care în mod inconștient vor s-o imite și să se identifice cu ea.

4. Există și un alt aspect care merită atenție. Copilul care muncește, care merge la școală, care își are micile lui obligații pe care trebuie să le îndeplinească ar trebui să fie atras, în timpul orelor libere, de o activitate orientată și plină de semnificații: joaca, lucruri utile și semnificative. Privind la televizor copilul ajunge să identifice distracția cu petrecerea timpului în mod pasiv. Copilul nu se mai încurajează să profite de timpul său liber, de orele în care nu are obligații. El nu se mai joacă, nu mai creează, se menține pasiv în așteptatea unei solicitări externe, pe când în realitate, adevărata sa dezvoltare cere ca și în timpul orelor libere să fie solicitat din punct de vedere al creației, ceea ce ar putea să fie pentru el la fel de important ca și învățatul la școală.
5. Și „last, but not least*" apare distrugerea familiei cu funestele ei consecințe sociale.

Consecințele mai ample decurg din faptul că privitul la TV devine un viciu, iar părinții abdică de la sarcina lor de educatori. Este atât de comod să așezi copiii în fața unui aparat de televiziune! Ei stau liniștiți, nu incomodează și lasă părinților timpul liber pentru a face altceva. Acest lucru generează în el un anumit comodism, lenea... Și din lipsa

* last but not least – ultimul, dar nu cel din urmă

adevăratului contact cu copiii apare incapacitatea de a-i educa și, în sfârșit, înstrăinarea completă a copiilor. După care revine la profesorul de la școală, sau la psiholog cu sarcina de a remedia o situație a cărei origine, în realitate, se găsește în această comoditate a părinților.

Altă consecință a televiziunii este aceea de a-i induce copilului o lipsă de respect. La prima vedere această afirmație pare stranie. Dar copilul care se obișnuiește pe termen lung să audă muzică sau voci omenești, putând în același timp să converseze, fără să închidă aparatul, s-a obișnuit, să spunem, să mănânce macaroane în timp ce ascultă a noua Simfonie a lui Beethoven. Acest copil nu poate să simtă un respect autentic pentru ceva ce primește. Ori, nu se poate să se vizioneze operele de artă stând în papuci! Nu este posibil să se înfrunte argumentele științifice, sau altele, pur și simplu cum s-ar asculta o conversație oarecare! Ușurința cu care lumea se găsește în cameră îl face pe copil să piardă respectul pentru ea. El nu înfruntă spectacolul în mod concentrat, cu spirit de expectativă.

Toate aceste lucruri păcătuiesc prin lipsa formei și copilul, obișnuit că se conversează în timp ce o persoană vorbește la televiziune, de ce n-ar face-o și el, în viața de zi cu zi, cum ar fi în prezența profesorului de la școală sau al părinților!

Merită să menționăm că toți acești factori provoacă un autentic sindrom de perturbări. Există în Europa spitale specializate pentru bolile determinate de televizor, iar profesorii de școală pot povesti multe cu privire la tot ceea ce apare ca negativ în acei copii care privesc ore întregi la TV. Ocupă primul loc, în ceea ce privește consecințele dezastruoase, lipsa de concentrare... Copiii solicitați de un zgomot excesiv și de o avalanșă de imagini, nu mai reușesc să se concentreze la o oră normală de școală. Profesorul pur și simplu nu reușește să comunice cu ei. În afară de aceasta

există o infinitate de perturbări psihomotorii, dislexii, incapacitate de memorizare etc. care decurg din abuzul de TV.

S-a gândit cineva în mod serios și asupra altei consecințe a televiziunii? Este sfârșitul individualității, a masificării complete. Cum nu există observare subiectivă, ci o pasivitate totală, evident toți copiii, toți tinerii care privesc mult la televizor primesc influența formatoare de la ceea ce percep. Aparatul deja a ales, deja a gândit, deja a vorbit și toate acestea sunt infiltrate în mod inconștient, dar cu mare forță de convingere la tineri. Totul se traduce, evident, printr-un colectivism intolerabil și printr-o lipsă de individualitate ce se află într-o tristă contradicție cu afirmația care spune că; această epocă este epoca individului.

Ar trebui, de asemenea, să devină conștient următorul aspect: la televizor informația este în mod aparent principalul scop. Oare este informația cu adevărat scopul suprem al educației și chiar al întregii formații? Informația nu ar trebui să fie înainte de orice un mijloc de formare a individului? Acesta este, de fapt, punctul de vedere care călăuzește pedagogia Waldorf. În materie de pedagogie, informația în sine nu are mare valoare. Ea servește doar pentru a forma individul și în acest context, ceea ce este important este informația transmisă prin intermediul contactului direct cu educatorul. Scopul nu este acela de a înmagazina date, ci de a forma un caracter și trebuie să avem curajul să spunem că formarea unui caracter, a minții, a personalității individului este mai importantă decât bogăția de informații. Tehnologia modernă vrea să ne impună punctul de vedere potrivit căruia bogăția de informații constituie o valoare în sine. Se obiectează în mod frecvent faptul că acei copii care nu se uită la televizor sunt înstrăinați și frustrați. Acest lucru poate să fie adevărat, dacă părinții se limitează doar la a le interzice copiilor să o facă. Dar este evident faptul că rolul părinților nu se termină aici. Ei nu ar trebui doar să interzică privitul

la televizor, ci să-l substituie prin alte valori și să-i facă pe copii să cultive prietenia cu alții, educați în mod identic. În loc să avem copii cărora li se interzice să se uite la televizor și să privească cu gelozie pe cei care o fac, părinții ar trebui să creeze o ambianță adecvată în casă și să aleagă prietenii, relații între copii, încât ei să trăiască într-o lume în care să întâlnească alte valori, precum și alte solicitări decât cele ale televizorului. El trebuie să fie înlocuit cu ceva pozitiv. Și aici începe munca pedagogică a părinților. Mulți vor spune că acest lucru e greu. Și ce dacă? Oare pedagogia este ceva ușor, oare părinții care se angajează să răspundă de educația copiilor ar trebui să renunțe la ea, să lase totul în mâna unui program de televizor? Nu, adevărata educație este ceva greu și părinții ar trebui să aibă conștiința acestei greutăți. Lenea părinților nu ar trebui să fie motiv de a permite ca educația copiilor să poată fi la îndemâna influențelor pernicioase incontrolabile.

În sfârșit o altă critică care s-ar putea face: copilul care nu privește la televizor nu este înstrăinat de lume? Experiența demonstrează contrariul. Chiar și fără televizor, lumea ajunge la copil cu destul de multă intensitate: și oare este necesar cu adevărat ca el să primească acest impact constant de informații? De ce ar trebui să lăsăm lumea din afară să ne educe copiii? Este oare această lume atât de perfectă, de frumoasă, de valoroasă? De ce să nu-i pregătim pe copiii noștri într-un fel pozitiv, care să le permită să înfrunte lumea și, cine știe, s-o facă mai bună în loc să permită ca ea să-i formeze? Experiența a demonstrat că acei copii care nu privesc la televizor nu se înstrăinează de lume. Din contră, ei încep să se intereseze mai mult de cărți, de reviste și jurnale, în care întâlnesc, de multe ori, o imagine a lumii poate mai puțin senzaționalistă, dar mai perenă și mai serioasă. Fără caracteristicile de propagandă și publicitate, de distorsiune și demagogie, care în mod necesar intră în tehnica televiziunii.

Cu aceasta, ajungem la un alt punct crucial. Până acum am vorbit de televiziune în mod general, ca simplu fenomen tehnic și social. În acest moment este oportun să spunem câte ceva și cu privire la programe.

Aproape toate canalele de televizune aparțin întreprinderilor care, evident, doresc să aibă profit, și acest lucru rezultă din propaganda comercială. Dar interesul unui comerciant sau a unei întreprinderi de a face publicitate prin intermediul unui anumit canal de telviziune depinde evident de numărul de persoane ce pot să fie cuprinse. Cu alte cuvinte, posturile de televiziune au în mod necesar interes să capteze atenția celui mai mare număr de persoane, atrăgându-le de la alte posturi. Audiența este în mod constant controlată prin intermediul investigațiilor, statisticilor, etc. Bun: și cum se poate obține o audiență numeroasă? Desigur necerându-i un efort mental sau moral. Procesul cel mai ușor de a obține o mare audiență este acela de a face apel la instinctele mai vulgare ale masei și de a le solicita pe calea mai josnică în punctul în care ființa omenească opune cea mai mică rezistență.

Desigur, copiii constituie un public de cumpărat, ei au un enorm potențial. Copiii de astăzi vor fi adolescenții de mâine și adolescenții constituie o enormă masă consumatoare. Este o observație obișnuită, aceea conform căreia epoca actuală este epoca tinerilor. Chiar adulții doresc întotdeauna să fie mai „moderni", să pară mai puțin limitați și să imite tinerii. Valorile celor care au cincisprezece, șaisprezece, optsprezece ani dictează moda și chiar maniera de a trăi a adulților. Și pe măsură ce posturile de televiziune reușesc să aibă o mare audiență, între copii și tineri se deschide drumul unei ample propagande comerciale. În acest fel, singura resursă va fi aceea de a dobândi asistența tinerilor, făcând apel la tot ceea ce ar putea să-i atragă: nu vor fi, desigur, temele educaționale. Acestea cer tinerilor efort, răbdare și perseverență. Apelul va trebui să fie făcut – o spunem încă o dată – instinctelor

mai vulgare. Decurge din acest fapt rușinoasa calitate a aproape tuturor programelor de televiziune. Lipsa de gust, aspectele nu numai antipedagogice, dar și antiumane, unde violența și stupiditatea concurează în fața atenției spectatorilor, erotismul, superficialitatea și vulgaritatea predomină marea majoritate a programelor. – Și aceasta se întâmplă în lumea toată – sunt caracteristicile pe care doar subdezvoltarea mentală nu le discerne.

Pentru a forma în tânăr viciul televiziunii, au fost inventate, – de asemenea, în lumea toată – aceste teribile „seriale" transmise, întotdeauna, la aceeași oră. Ele exercită o forță sugestivă atât de mare, că un număr de persoane nu acceptă invitațiile făcute de prieteni pe motiv că este „ora serialului". Iar mesele, care ar trebui să fie o ocazie de întâlnire în familie și de contact cu adevărat uman între diverșii săi membri, se transformă în „ora serialului", unde nimeni nu se gândește la altceva în afară de vulgaritățile prezentate la televizor.

Toate acestea acționează nu numai asupra conștientului, dar în mod principal asupra subconștientului, viciindul pe tânăr și creând în el obiceiuri, înclinații și tendințe foarte nocive. Se neagă de multe ori legătura între consumul de substanțe toxice, crime etc. și televiziune sau alte mijloace de masă. Dar personal nu avem dubii că lipsa de pregătire, absența interesului, în fine tot negativismul unei mari părți a tineretului actual, se datorește în mod direct televziunii.

O dată stabilit efectul nociv indiscutabil al televizorului asupra copiilor și tinerilor, părinții responsabili ar trebui, prin toate mijloacele, să reușească să-i facă pe copii să nu se uite. Este adevărat că acest lucru implică o atitudine, o mare conștiință și un mare efort; dar după cum deja am văzut, cine ar putea să se aștepte ca educația copiilor să nu ceară și un mare efort? Părinții ar trebui să aibă întotdeauna prezent în conștiință faptul că, făcând anumite concesii, deschid poarta

influențelor, care pot să devină extrem de dăunătoare. Merită ca părinții să aibă conștiința acestui pericol, pentru a putea doza ceea ce vor permite, sau pentru a adopta contramăsuri adecvate.

V. Învățământul audiovizual

Tehnica modernă a creat aparate aproape perfecte pentru acest nou tip de învățământ; elevii învață o materie nouă prin intermediul imaginilor (diapozitive, filme) și al comentariilor vorbite (discuri, benzi înregistrate), amândouă elaborate de pedagogi, oameni de știință și tehnicieni.

Cu riscul de a fi calificată drept depășită, școala Waldorf reneagă sau cel puțin reduce la minimum folosirea acestui material auxiliar.

De ce?

Pedagogia Waldorf se sprijină pe fantezia elevilor săi, încercând s-o dezvolte din ce în ce mai mult. Ea se bazează pe personalitatea, prezența vie a profesorului. Prin intermediul lui, ca ființă umană, lumea trebuie să intre în clasă. În sfârșit, ea vrea să dezvolte în elevi concepții care să aibă capacitatea să crească, să se dezvolte.

Dar, ce se întâmplă într-o oră bazată pe mijloace audiovizuale? Elevul primește o imagine definită care-i este impusă în mod conștient ca o realitate. În același timp, există un text, care poate fi excelent, dar recitat de o voce necunoscută, aparținând cuiva invizibil.

Să luăm ca exemplu o oră de geografie: anumite diapozitive ale Antarcticei și o expunere orală asupra acestui continent. Un bun profesor va proceda în felul următor: va vorbi despre Antarctica într-o formă vie, incluzând în expunerea sa descrieri verbale care ascut fantezia elevilor; nu va înceta, conform inspirației de moment, să vorbească despre întâmplări din trecut privind descoperirea Polului Sud (concurența între Amundsen și Scott), despre viața într-o expediție, etc. La sfârșitul orei sau într-o oră următoare el va putea foarte bine

să prezinte diapozitive sau un film, deși un desen caracteristic făcut de profesor este întotdeauna de preferat; dar aici, imaginația elevilor va fi declanșată în pauză și concepțiile vehiculate vor fi elastice și pline de fantezie. În timp ce la expunerea audiovizuală mecanizată, primul lucru care se înregistrează în mintea copilului este „cea" văzută și „acea" descriere pe care copilul o primește în mod pasiv, fără sentimente, fără a putea pune întrebări, fără a putea stabili paralele. Viziunea sa asupra problemei, va fi aceea transmisă de către dispozitivul audiovizual, iar imaginile și concepțiile vor rămâne înregistrate în memoria sa. Cum acest lucru se întâmplă fără nici o activitate mentală proprie, imaginile vor rămâne acolo, plantate în minte, fără a putea fi transformate, „vor crește", în raport cu dezvoltarea sa. Vor fi imagini – clișee și concepții moarte.

Este și mai rău când se aplică un sistem audiovizual la învățarea limbii materne: aceasta va fi redusă la un schelet fără viață, schematizată, incapabilă de a produce orice trăire autentică.

În clasele superioare, adică după pubertate, filmele și diapozitivele pot și trebuie să contempleze învățământul; dar niciodată să-l preceadă sau să-l substituie. În chimie și fizică, nimic nu substituie experiența autentică, realizată în prezența elevilor.

VI. Fenomenele de accelerare – alfabetizarea la vârsta preșcolară

Accelerarea poate fi caracterizată ca anticiparea spontană sau indusă a unui proces de maturizare care se realizează în mod normal într-o epocă posterioară. De exemplu: maturitatea sexuală apare la fete din ce în ce mai devreme; tinerii, în special cei de la orașe, cresc mai repede și ating înălțimi medii mai mari.

Aceste anomalii „spontane" sunt un fapt care, desigur, se relaționează cu civilizația noastră. Cauzele sunt necunoscute. Se invocă un consum mai mare de proteine și grăsimi, procesul de urbanizare, creșterea impresiilor senzoriale etc.; niciuna dintre ele însă, luată în mod izolat, nu pare a fi convingătoare.

În orice caz, accelerațiile implică o rupere a echilibrului existent între dezvoltarea corporală, animică și spirituală. Orice anticipare a uneia din capacități își are reflexele sale asupra celorlalte. Omul este caracterizat printr-o tinerețe îndelungată: ea îi garantează timpul necesar unei învățări prelungite care este necesar pentru deplina maturizare a personalității sale globale. Orice „fixație" în epoci anterioare aduce o pierdere a mobilității și a deschiderii.

În ceea ce privește învățământul, pedagogul german Roth distinge între procesul interior endogen de maturizarea și solicitarea exterioară, exogenă, a învățământului. Ceea ce din punct de vedere al elevului, echivalează cu învățarea. El vorbește despre principiul cheii și broaștei și afirmă că se poate vorbi despre un autentic învățământ, numai când este realizat de acord cu dispoziția interioară produsă de maturizare și se integrează în personalitatea totală ca o îmbogățire. Altfel, învățarea nu are sens, după cum nici finalitate pedagogică. Totul se reduce la o simplă domesticire. Din acest motiv întrebările „ce"?, „cum"? și „când"? au o maximă importanță în învățământ.

Problema alfabetizării la vârsta preșcolară, trebuie privită în lumina acestor adevăruri. Copilul, afirmă apărătorii acesteia, este capabil să fie alfabetizat și să învețe primele elemente ale aritmeticii la această vârstă. Că este o crimă să se „piardă" acești ani prețioși fără a fi folosiți.

Nu există nici un fel de îndoială că influențele mediului înconjurător asupra dezvoltării și manifestarea mai multor capacități sunt în mod particular puternice în anii anteriori

schimbării dinților de lapte. Confirmarea prin negativă apare, de exemplu, la copiii din cartierele mizerabile, neîntâlnind în mediul lor înconjurător nici un stimul pentru un limbaj decent. Capacitatea lor de expresie, precum și gândirea sunt atrofiate. Adepții învățământului preșcolar găsesc că inteligența copilului mic este suficientă pentru alfabetizare. Din păcate, uită că inteligența este doar una dintre multele capacități (fantezia, creativitatea etc.). Se hipertrofiază, se creează un dezechilibru, dacă nu chiar o atrofie a celorlalte capacități.

Se afirmă că alfabetizarea este pentru copil o jucărie. Dar se uită că jucăria și jocul trebuie să vină dinăuntru în mod spontan și nu trebuie să aibă o finalitate. Fantezia trebuie să dezvolte bogăția ei în mod spontan și nu să fie manipulată.

În afară de acesta trăirile copiilor trebuie să fie bogate și complexe; limitarea la procesele intelectuale, stabilirea numelor etc., constituie un lucru extraordinar de sărăcăcios.

J. Piaget este cel care a enunțat acest adevăr: copiii identifică la început numele (cuvintele) cu lucrurile. Cuvintele nu sunt pentru ei simboluri, ci ceva real. Lumea este „una singură" și nu există dicotomia între „semnificație" și „significant". Totodată, copiii nu sunt capabili, înaintea vârstei de șase ani, să aibă o reprezentare mentală extrasă din memorie, fără a avea prezența reală a obiectului.

Acest lucru se aplică în particular simbolurilor scrise, care sunt literele. Acestea sunt foarte goale. Rar întâlnim copii care învață să citească în mod spontan, în afara unei solicitări anumite (de exemplu publicitatea).

Alfabetizarea și lectura determină copilul să considere conținutul percepției sale ca semne (simboluri) și nu ca o realitate. Pentru a citi, copilul trebuie să se desprindă de lumea reală. Semnul A nu este imaginea unei scări, ci înseamnă sunetul a. Se creează o separare artificială și plină de consecințe între lumea interioară și lumea exterioară, separare care nu există și nu ar trebui să existe la copiii mai mici de șapte ani.

Acest argument nu-şi pierde din forţă în faţa afirmaţiei potrivit căreia, copilul ar avea timpul necesar pentru a trăi viaţa sa în afara orelor.

După pedagogia Waldorf, alfabetizarea (şi învăţarea operaţiilor elementare) la vârsta preşcolară are ca urmare următoarele defecte:

1. Nu este vorba de o autentică învăţare, ci de dresaj.
2. Învăţatul cititului duce în mod necesar la o distanţare de lumea reală încojurătoare.
3. Se formează o intelectualitate fără un conţinut real. Faptele şi datele percepute nu au un conţinut spiritual.
4. Accelerarea intelectului conduce la o discrepanţă, deoarece dacă intelectul devine cel al unui copil de şapte ani, celelalte capacităţi rămân nealterate, la nivelul vârstei, în cazul în care nu se atrofiază.
5. Inteligenţa fără angajament duce la o slăbire a personalităţii în totalitatea sa; ea rămâne în afara vieţii reale a copilului.

Situaţia este diferită, deşi încă plină de riscuri, când copilul ajunge la vârsta de şapte ani. De aici rezultă marea grijă pe care şcolile Waldorf o au în faţa problemei alfabetizării elevilor săi în şcoala primară.

VII. Învăţământul programat

Pedagogia Waldorf rareori ia o poziţie atât de violent antagonică ca aceea dintr-o discuţie cu adepţii „învăţământului programat". Pentru a caracteriza bine această opoziţie totală, vom examina modalitata extremă a învăţământului programat, în care:

1. Învăţământul este oferit, iar cunoştinţele elevului sunt evaluate prin calculator;
2. Figura umană a profesorului este complet înlocuită printr-un model de calculator.

Acesta este idealul prozeliților învățământului programat. Există „încă" situații intermediare, din punct de vedere tehnic „imperfecte", în care cărți didactice, fabricate ad-hoc substituie respectivul agregat mecanic sau în care, pentru anumite funcții, se tolerează profesorul ca ființă omenească. Pentru aceste situații anumite argumente pe care le vom expune vor trebui adaptate.

În principiu, orice învățământ programat se bazează pe două tehnici provenite din două câmpuri, ale științei și tehnologiei, care la prima vedere se disting unul de celălalt:

1. Psihologia comportamentistă sau behavioristă (Watson, Skinner), pe măsura în care transferă și aplică omului descoperirile sale făcute pe animale, ajunge la concluzia că ceea ce interesează este doar știința (și deci conține realitatea), care la om se manifestă exterior prin acte verificabile, adică prin comportamentul său. Pentru comportamentist, a educa înseamnă a provoca prin intermediul stimulilor și solicitărilor proprii, reacții și atitudini noi. Nu interesează ceea ce omul este sau ceea ce se petrece în el. Este valabil și existent ceea ce se manifestă prin intermediul unei modificări a comportamentului său care poate fi, în cazul omului, abilitatea de a realiza alte acte, de a reproduce o informație obținută sau de a folosi o tehnică învățată pentru soluționarea unei probleme din aceeași arie.

   Comportamentistul se bazează pe experiențe făcute pe animale (șoareci, porumbei etc.), în care acestea „învață", de exemplu, să apese pe o pedală, ca răspuns la un determinant semnal, căci vor fi recompensate cu o boabă de grâu; sau să se abțină de la efectuarea anumitor acte prin intermediul unor pedepse, ca de exemplu, un mic șoc electric. Nu vom intra în detaliile acestor experiențe ingenioase, unde se studiază consolidarea învățatului prin repetiție, timpul reamintirii și multe alte aspecte. Desigur, porumbeii și șoarecii sunt aceiași ca și cei dinainte; au fost doar domesticiți pentru un anumit comportament.

Motivarea animalelor era întotdeauna recompensa sau pedeapsa. În termeni morali: jinduitul și frica. Rezultatele experiențelor au fost coordonate statistic și exprimate în procentaje; adică reduse la expresie cantitativă.

Comunicarea imediată a rezultatului, pozitiv sau negativ „elevului" era un factor important: recompensa sau pedeapsa trebuiau să fie imediate.

Când astfel de experiențe au fost aplicate ființelor omenești, „întâmplările" care au dat origine dresajului și învățatului, s-au limitat la etape foarte simple și mici, care trebuiau să conțină în realitate doar două opțiuni: da sau nu.

2. În cibernetică, pe măsură ce este aplicată producției industriale sau altor situații în care produsul trebuie să fie fabricat într-o cantitate constantă, un rol important îi revine feedback-ului (realimentării). Ce înseamnă aceasta?

Orice proces duce la un rezultat, un produs. Aceasta variază de acord cu componentele care intră în producția sa și orice variație a acesteia duce la o modificare a rezultatului. Aceasta înseamnă că atunci când se vrea ca produsul să corespundă unui determinat model, el este testat la ieșire (output), și în caz de divergență cu modelul standard, se introduc în componente (imput) modificările necesare întoarcerii produsului la normele stabilite. Verificările rezultatului, transmiterea instrucțiunilor și modificărilor sunt făcute în mod automat, fără intervenția omului. Cibernetica, ca știință și ca tehnică, are ca obiect circuitele autoreglabile.

Cazul tipic anterior ciberneticii, era unitatea formată de un frigider casnic, unde temperatura interioară (care în acest caz este produsul final), este menținută la anumite limite de către un termostat care pornește sau oprește (feedback) curentul electric generator de frig (input).

Care este aplicația acestor două tehnici într-un model de învățământ programat?

Elevul trebuie să învețe un capitol din istorie sau matematică. El este legat prin intermediul unui dispozitiv audiovizual, de un calculator sau un aparat asemănător care îi predă lecția. După un timp, același dispozitiv îi pune elevului întrebări prestabilite, pentru a verifica dacă „a învățat" partea precedentă, adică dacă își aduce aminte de conținutul orei de istorie sau de teorema matematică sau dacă știe să rezolve exercițiile legate de materia predată.

Acest test îi este transmis audiovizual, el trebuind să facă alegerea între două sau mai multe răspunsuri; acest răspuns îl transmite prin apăsarea uneia din clapele existente. Calculatorul verifică dacă răspunsul este corect sau nu și apreciază testul, făcând o statistică a răspunsurilor corecte și greșite. Dacă există un număr „satisfăcător" de răspunsuri corecte, calculatorul predă partea următoare a lecției; dacă numărul nu îl satisface, adică dacă elevul demonstrează prin răspunsurile sale că nu a asimilat suficient materia, prima parte a lecției este repetată sau este furnizat elevului un program complementar, care ulterior va trebui să treacă prin același test sau prin altul echivalent. El va putea trece la lecția următoare dacă va demonstra că o cunoaște pe prima.

După cum se vede, singurul lucru care se măsoară sau se apreciază, este cunoașterea cantitativă (da, nu), față de o întrebare atât de ușoară, ce poate fi ca răspuns prin apăsarea unui buton. Interesul elevului este „satisfacția" de a putea progresa sau „frustrarea" de a trebui să repete prima parte a lecției.

Ca într-un proces industrial, totul se petrece prin intermediul unui feed-back, adică un test al produsului final (cunoașterea obținută, output), și modificarea corespondentă a începutului (o nouă parte a lecției sau repetiția, sau lecția suplimentară). Asemenea programe, elaborate de mari „specialiști" în pedagogie, în psihologie, în disci-

plinele de învățământ ,au fost și sunt folosite într-un număr mare de școli din Statele Unite și din țările dezvoltate ale Europei.

Să vedem în mod succint argumentele aduse de adepții acestui sistem (dintre care nu lipsesc persoane și grupuri legate de fabricanții de echipamente foarte scumpe...).

1. Disciplina predată este foarte bine aleasă și definită. Nu prezintă aberații, lacune, variante. Toți elevii, așezați în cabine răspândite în țara întreagă primesc același program.
2. Fiecare elev se dezvoltă conform capacităților sale. Cel inteligent mai rapid, cel mai puțin dotat mai încet. Nu există traume, nici comparație, nici insatisfacții, după cum se întâmplă într-o clasă unde cel dotat este „frânat" de cel mai slab sau acesta rămâne în urmă, când profesorul se lasă influențat în procedeul lui de capacitatea celui mai dotat. Există deci un tratament foarte individual.
3. Controlul celor învățate este obiectiv și perfect.
4. Profesorul, cu toate subiectivitățile și slăbiciunile sale, este eliminat.
5. Clasa, ca mediu înconjurător perturbator, este de asemenea eliminată. Nimeni nu incomodează pe nimeni.
6. Conviețuirea cu mașina, de mic, pregătește elevii pentru lumea modernă a tehnicii.
7. Pentru prima oară, învățământul este ceva obiectiv și științific.
8. Învățarea se face mai repede. Există o economie de timp considerabilă, ce face ca elevii să poată să urmeze facultatea cu doi sau trei ani mai devreme.
9. Se pot folosi anii pierduți anterior vârstei școlare, deoarece experiența demonstrează că se pot alfabetiza copiii începând cu vârsta de trei ani.

Îl lăsăm pe cititor să analizeze și să discute în interiorul său aceste argumente, enunțând în continuare punctul de vedere al pedagogiei Waldorf (enumerarea argumentelor anterioare nu corespunde cu cea a celor ce urmează).

1. Cibernetica și formula comportamentistă au în comun gravul defect de a prezenta fenomenul învățare printr-un model mult prea simplu, în afara faptului de a fi și incorect. Se orientează doar prin comportament, adică o formulă de exteriorizare care nu spune nimic din ceea ce se petrece cu adevărat cu elevul. Ceea ce se realizează între imput și output nu interesează nici pe comportamentiști, nici pe ciberneticieni. Vorbesc de altfel despre un black box, adică de o cutie neagră, opacă, al cărui conținut nu este necesar cunoașterii. Stabilesc o relație de cauzalitate reciprocă între „randamentul" elevului și alimentarea cu date, fără a se preocupa cu ce se întâmplă în „mijloc" adică în ființa omenească. Dar tocmai acest conținut, adică ființa omenească, elevul, ne interesează. A învăța, pentru noi, reprezintă o transformare în esența intimă a elevului, o dezvoltare și o alterare a calităților animice și spirituale. Caracterul, atitudinile interioare, trăirile intime, motivele, selful sau Selbst nu pot să fie captate prin intermediul simplului comportament. Teoria învățământului programat este complet dezinteresată în ceea ce privește personalitatea elevului.
2. Aplicând omului experiențe făcute pe animale, acest dezinteres nu este lipsit de logică. Omul este echivalat cu animalul, uitându-se de ce este tipic omenesc. Consecința este animalizarea omului, ce duce direct la lipsa de morală, absența adevăratelor motive etc.
3. Toată atenția respectivei doctrine este centrată pe materie și pe învățarea ei. Elevul este o figură anonimă, substituibil cu oricare altul.

4. A învăța, este pentru pedagogia Waldorf un proces global și complex, ce se realizează în multe niveluri psihomentale. A-l descompune în pași mici, a-l limita la aspectul „informației" sau cunoașterii, înseamnă a ignora total ceea ce reprezintă învățatul.
5. Este inadmisibil ca fenomenul învățământ să fie redus la transmiterea (și asimilarea) unui program definit, cuantificat și reprodus prin intermediul unui test. Acest lucru ar putea cu rigurozitatea, să fie o resursă a procesului de educație care în realitate este mult mai amplu și mai bogat.
6. Limitarea învățământului programat doar la cunoștințe și reproducerea lor, elimină complet fantezia, creativitatea, curiozitatea propriului elev. Rezultă o totală atrofiere a acestor capacități.
7. La fel de criticabilă este așa-numita stimulare a elevului prin intermediul rezultatului pozitiv sau negativ al testului. Baza interesului ar trebui s-o reprezinte materia în sine și nu interesul elevului pentru ceea ce învață. Acest lucru desigur este dificil, când învățământul se limitează la fapte și tehnici. Dar un adevărat învățământ este mult mai mult decât asta!
8. Ceea ce s-a dovedit la elevii care au primit un învățământ programat, a fost o senzație augustiantă de plictis și frustrare.
9. O altă senzație a fost aceea a singurătății. Elevul are nevoie de contact uman pentru ca învățarea să fie fecundă. Fără profesor, bun sau rău, fără mediul înconjurător uman creat de prezența fizică a educatorului, chiar și cel mai bun program de învățământ devine ineficace. Din același motiv, elevul trebuie să aibă clasa sa, adică comunitatea care de-a lungul anilor înseamnă un grup de care este legat din punct de vedere sentimental și social.

Chiar cu posibilele defecte – care, desigur, ar trebui să fie depășite cât mai devreme și cât mai repede. Profesorul și clasa sunt doi factori umani de neînlocuit pentru dezvoltarea sănătoasă a tânărului.

10. O altă atitudine profund antipedagogică o reprezintă descompunerea subiectului în mici pași sau „bucăți". O întâmplare istorică, un fenomen geografic sau altul, constituie un tot. Chiar și în matematică nu este totul doar „logic"; ea are totodată un element intuitiv, care îmbrățișează într-o privire totul. A descompune un subiect în mici pași este ca și când s-ar prezenta o imagine falsă a realității, învățându-l pe elev că totul poate și trebuie să fie tratat în acest fel.

    Dar lumea este mult mai mult decât suma părților!

    Această idee ar trebui să reprezinte unul din firele conducătoare ale întregului învățământ ce se vrea demn de acest nume. Fragmentarea în discipline izolate, fără legătură între ele, ar reprezenta moartea întregii educații; ea conduce la atomizarea gândirii. Tocmai acesta este aspectul pe care pedagogia Waldorf îl combate. Doar profesorul, și în special profesorul polivalent poate să stabilească legăturile între diferitele arii.

11. Dezvoltarea copilului este ceva organic. A accelera – presupunând că acest lucru este posibil – dezvoltarea sa cognitivă fără dezvoltarea paralelă a tuturor celorlalte capacități duce la o rupere ireparabilă a personalității sale intriseci.

    Tocmai acest lucru este urmărit de învățământul programat când se focalizează doar partea cognitivă. Elevul nu are posibilitatea să restabilească armonia, pentru că nu i se dă posibilitatea să întrebe, să se îndoiască, să participe la experiențele sau opiniile personale, să stabilească paralele. Dar toate aceste lucruri fac parte din învățare. Învățământul programat duce la masificare și depersonalizare.

12) Și așa-numitul avantaj al familiarizării de mici a copiilor cu lumea mașinilor! Pedagogia Waldorf nu poate să vadă nimic pozitiv în acest fapt. Lumea mașinilor și lumea

copiilor – așa după cum ar trebui să fie – sunt total opuse, după cum moartea și viața sunt opuse. Această afirmație este mai mult decât o analogie. Tineretul este deja deformat de către mediul înconjurător și de către civilizația tehnicizată. Să încercăm să salvăm, cât mai putem, autentica lume a copilului, pentru că dacă nu, generația de mâine va fi formată din roboți umani.

Cu toate acestea învățământul programat nu trebuie să fie respins în totalitate. El are câmpul lui de aplicație justificat:

1. Când este vorba despre adulți, unde factorul „formație" nu mai are aceeași importanță.
2. Când învățarea vizează de fapt doar perfecționarea comportamentului; de exemplu conducerea mașinilor, pilotajul avionului etc.
3. Când obiectivul îl reprezintă achiziția rapidă a cunoștințelor și tehnicilor practice; de exemplu învățarea rapidă a unei limbi noi.

VIII. Educația prepararea pentru viață

Toată discuția cu privire la educația școlară, reformele învățământului, etc., are sens dacă dinainte va fi clarificat următorul aspect: care este în fond scopul educației umane? Aici se înfruntă două opinii: după prima, acest scop îl reprezintă deplina dezvoltare a personalității; după a doua este reprezentat de pregătirea acestei personalități în scopul integrării sale armonioase în societate și civilizația înconjurătoare. În acest sens se spune că scopul final al învățământului este acela de a pregăti copilul pentru „viață".

Civilizația actuală este științifică, materialistă și dominată de tehnică; cu alte cuvinte, cosmoviziunea care domină este mecanicistă, impregnată de imaginea mașinii. Aceasta este o creație umană, transparentă și de înțeles în funcțio-

narea sa. Omul științific modern, în căutarea adevărului, a înțelegerii și dominării, se arată mulțumit când un fapt sau un proces îi sunt la fel de transparente ca și o formulă matematică, fizică sau o mașină.

În afară de acesta, toată civilizația actuală există practic pentru satisfacerea „necesităților umane", fiind în special materiale sau asemănătoare: viața confortabilă, timp liber, sănătate, lipsa preocupărilor, siguranța viitorului etc.

Dar procesele mecanizate – nu numai în industrie, ci și în mediul social, în educație, în industriile de „distracții", ignorează și chiar combat voința liberă a omului. Ca efect, fiecare mișcare a unei părți a mecanismului provoacă o mișcare determinată a alteia, fără nici o posibilitate de alterare a secvenței. Odată elaborate procesele, omul trebuie să li se supună, începând să trăiască în funcție de ele, și nu invers. Mecanizarea atrofiază voința. Lumea care a ajuns să devină transparentă ca și funcționarea unei mașini, usucă omul, paralizându-i voința și blocându-i forțele de imaginație și de creativitate.

Imaginea omului care domină pedagogia Waldorf impune opusul. Cere ca omul, individ spiritual animic și fizic, să lupte pentru realizarea imaginii arhetipului său. Societatea și civilizația există în funcție de acest deziderat bazic. Toată educația ar trebui să prepare pe om la vârsta de formare, pentru ca apropierea de acest ideal să fie familială în cea mai mare măsură. Propriul corp (cu nevoile sale) și viața animică sunt considerate simple instrumente pentru ca individualitatea ca entitate spirituală să poată, folosindu-se de ele, să atingă scopuri supreme.

Această imagine este perenă; sau mai curând este independentă de veleitățile și gesturile unei epoci. Dispoziția pentru această imagine, omul o are în interiorul său; viața, și în principal educația, ar trebui să-l ajute la realizarea acestei dispoziții. Dacă acest lucru ar fi făcut în mod corect,

ordinea socială, adică viața în societate, ar fi armonioasă, deoarece armonizarea relațiilor interumane fac parte din imaginea ideală a fiecărui individ.

În aceste condiții, anumite atitudini sau procese ce pot părea anacronice în epoca noastră sunt justificate când ajută omul în dezvoltarea sa. Steiner consideră că omul nu trebuie să existe pentru sine, ci să conviețuiască cu ceilalți și să elaboreze pentru această conviețuire, regulile necesare cu scopul facilitării dezvoltării bunăstării tuturor. „Să-l ajuți pe cel de alături" ar trebui să fie una din cele mai nobile reguli ale comportamentului uman. Conviețuirea (societatea) este deci un fapt necesar, ce face parte din natura omenească. Dar organizarea societății trebuie întotdeauna să fie subordonată scopului primordial, adică celui de a garanta ființei omenești autorealizarea de acord cu natura sa intrinsecă, evoluția istorică și poziția în cosmos. Integrarea socială sănătoasă este o consecință a respectului față de imaginea ființei omenești. Societatea trebuie să se adapteze, în realizarea sa, în fiecare moment istoric, după gradul de evoluție atins de om și să varieze în funcție de acest fapt – și nu invers. Ar fi deci inadmisibil ca tânărul să fie educat astfel încât să devină ca adult, un orb și un docil admirator a tuturor valorilor societății existente. Desigur că tânărul trebuie să cunoască lumea din jurul său, și să fie pregătit pentru a trăi și acționa în ea. Dar nu înseamnă că trebuie să considere această lume de neschimbat. Trebuie, din contră, să aibă capacitatea de a chestiona în mod pozitiv lumea, de a imagina noi idealuri, de a transforma lumea potrivit lui. Această capacitate trebuie să fie unul din marile scopuri ale educației, acela care urmărește dezvoltarea individului autonom.

Omul, pe deplin dezvoltat, trebuie să fie conștient de responsabilitatea sa socială și pregătit pentru a o putea însuși; stimularea sa pentru aceasta nu trebuie să fie veleitățile momentane, ci o înaltă imagine a omului și a destinului său.

Nu este valabilă obiecția potrivit căreia societatea ar fi haotică dacă ar fi formată din indivizi în care fiecare ar vrea să-și realizeze idealurile. În primul rând, imaginea omului concepută de Steiner lasă loc dezvoltării personalității individuale, dar nu lasă să fie unică. În afară de aceasta, o societate nu reprezintă simpla sumă a membrilor ei; este mai mult decât această totalitate, are un spirit propriu și instituțiile sale particulare, dar întotdeauna în funcție de membrii săi.

Formarea globală pe care elevii o primesc în școlile Waldorf include o cultivare intensă a sensului responsabilității sociale. Acesta se combină perfect cu importanța dată personalității. Bazat pe multiplele trăiri, elevul posedă o bogată scară de valori, fără păgubirea spiritului său critic, a onestității, a curajului de a înfrunta problemele și de a lupta în favoarea idealurilor. „Clasa", în care petrece mulți ani, este o imagine a conviețuirii sociale, care îl așteaptă în viața adultă; lupta împotriva mentalității de selecționare și eliminare a celor mai „slabi" duce la înțelegerea colegilor care sunt diferiți, și după criteriile crude ale școlilor tradiționale „inferiori", colegialitatea în locul ambiției, produce mulțumirea de a ajuta colegul în loc de a-l minimaliza.

Cu privire la relația binomului „Școala Waldorf – societatea înconjurătoare" poate să apară un dubiu: oare școala Waldorf nu este pentru elite, în sensul importanței excesive care i-l dă studiilor umaniste? La această întrebare se poate da liniștit răspunsul nu! Importanța pe care școlile Waldorf o dau studiilor umaniste nu elimină caracterul științific a multor discipline. Științele, în pedagogia Waldorf, au un rol de frunte, deși nu sunt predate doar sub aspectele lor cantitative. Fac parte din curriculum mai multe materii științifice care în alte școli nu sunt menționate: geologia, mineralogia, astronomia, cartografia. Dar cel mai bun argument față de această critică al unui elitism umanistic este faptul că nici un fel de școală nu oferă, proporțional vorbind, un

număr atât de mare de asistențe sociale, pedagogi, agronomi, infirmieri, artiști și adulți care se dedică copiilor părăsiți sau întârziați mental, ca școlile Waldorf.

Totodată, în țările în care deja există o tradiție a pedagogiei Waldorf, foșii elevi sunt preferați pentru funcții de responsabilitate în industrie și în administrație în general, din cauza unei mai mari creativități, fantezii și dispoziții de a „ataca" problemele (în loc de a fugi de ele).

Atât profesorul Waldorf, ca și ulterior elevul său, trebuie să aibă curaj de a fi uneori diferiți de „ceilalți". Acest lucru reprezintă oare un defect? Lupta împotriva masificării presupune indivizi nonconformiști. Acestea au făcut întotdeauna ca umanitatea să progreseze.

IX. Religia în viața copilului

Într-un paragraf anterior al acestei cărți am vorbit în mod succint despre învățarea religiei în școală. Merită să ne extindem puțin mai mult asupra funcției religiei în viața copilului. Religiozitatea nu trebuie să reprezinte acel element care se adaugă vieții normale ca ceva forțat sau artificial. Ca și învățământul Waldorf, viața în mijlocul familiei ar trebui să facă să se nască în copii, în mod automat, atitudini care să fie expresia unui sentiment de religiozitate.

În primul rând este mulțumirea pentru oameni, natură, Dumnezeu; senzația că mediul încojurător este bun, sigur și comod. Această senzație este întărită de regularitatea micilor ceremonii: o lumânare aprinsă și o rugăciune la ora culcării, în prezența părinților care în mod serios trebuie să participe la această ceremonie; un vers spus înaintea meselor etc.

În cel de-al doilea septeniu, viața religioasă trebuie să fie stimulată în ce are ea ca sentiment. Criza de la nouă ani duce la întrebări metafizice. Părinții ar trebui să le răspundă pe cât de serios posibil. Istoriile pline de imagini ale Bibliei

contribuie la însuflețirea sentimentului religios; dar imaginile ar trebui să fie date ca atare, și nu luate ca punct de plecare pentru lungi catehizări. Ideile religioase și morale nu ar trebui aduse copiilor într-o formă abstractă, înainte de pubertate. Ceea ce are importanță sunt sentimentele.

Criza pubertății aduce probleme metafizice care se manifestă exterior printr-o atitudine de cinism. Tot ce merită să fie venerat, misterios, inclusiv valorile legate de religie, este chestionat. Această revoltă face parte din evoluție. Nu trebuie să se insiste să se mențină prin forță o ambianță pe care adolescentul a depășit-o, ci în mod calm, să se aibă o conduită coerentă bazată pe aceleași valori. Nu trebuie să se ceară tânărului credințe și atitudini de care deja s-a dezlegat – ci să i se spună că scepticismul pubertății nu este ultimul cuvânt. A-l lăsa pe tânăr să se maturizeze într-un spirit de toleranță face ca toate drumurile să rămână deschise. Și într-o zi adolescentul va avea din nou o cosmoviziune demnă, deși nu neapărat cea a religiei, în care a fost educat până la paisprezece ani.

X. Educația sexuală în școală

În capitolul anterior am văzut deja care este semnificația intimă a crizei pubertății, Eul se deșteaptă, aducând o nouă trăire, uneori angoasantă, a propriei personalități și, în același timp, o formă nouă de a înfrunta conștiința „celuilalt". Timp de șapte ani sentimentele de simpatie și antipatie s-au dezvoltat; la început erau sentimente generale, împărtășite cu educatorul venerat și cu clasa. La pubertate, aceste sentimente suferă un fel de personalizare și se concentrează în trăirea propriei pesonalități ca și trăirea personalității „celuilalt". În același timp are loc deșteptarea corpului, într-o formă la fel de angoasantă. Dragostea, până la această vârstă, este impersonală, având un caracter general, după care suferă un proces de personalizare.

Adolescentul se concentrează în el însuși, își pierde siguranța, fiind împărțit între ceea ce simte ca fiind pur în sentiment (de dragoste) și impuritatea instinctului său.

În acest moment se confirmă latura pozitivă a unei educații care a reușit să deschidă tânărul către lume și să-i dea acestuia valori și interese suficiente pentru a-i depărta atenția până la un anumit grad, de corpul său. Cu atât de multe valori exterioare, el nu se va izola și nu se va fixa de ceea ce vine din propriul corp.

Aceasta nu înseamnă că se pot închide ochii în fața problemei, ci că se încearcă să i se elimine violența excesivă și traumatizantă, punând sexul la locul său meritat, în cadrul contextului mult mai amplu al dragostei.

Educația care se practică astăzi, în general, uită de viața sentimentală și face ca dragostea să se atrofieze. Mai rău, ea încearcă să conștientizeze sexul, prin intermediul „educației sexuale", făcută pe baze științifice, în fața clasei, la o vârstă la care elevii nu au trecut cu adevărat prin dilema descrisă mai sus.

Față de această situație, pedagogia Waldorf, în afară de a dezvolta la maximum viața sentimentală, în timpul celui de-al doilea septeniu, are următoarea opinie despre educația sexuală în clasă: Dragostea este pentru adolescent o noutate minunată, aproape un mister. Nașterea, originea individului uman sunt de asemenea trăite ca mistere. Există oare pentru părinți ceva mai frumos, decât trăirea marelui moment împreună cu fiii, în care răspunsurile la aceste întrebări sunt cunoscute de tineri pentru prima oară? Nu ar fi mai frumos dacă propriii părinți ar fi purtătorii, dezvăluitorii acestor răspunsuri? Momentul „inițierii" sexuale ar trebui să fie unul din marele momente ale vieții atât al părinților, cât și al copiilor.

Aceasta înseamnă că educația sexuală ar trebui să fie dată în casă de către părinți și să constituie un punct culmi-

nant al întregii lor vieți de educatori, dedicată fiilor. Dacă există în cămin atmosfera de încredere, de cultivare a Frumosului și Dragostei, acest moment atât de temut de mulți părinți, va fi o trăire semnificativă și aproape sfântă. Conversația presupune în acest sens părinți care își cunosc bine copiii; care au însoțit dezvoltarea lor și care simt că epoca în viața copilului este suficient de matură pentru această conversație. Tonul, mediul înconjurător, forma vor fi găsite de părinți fără dificultate, dacă premisele au fost realizate.

Dar cum să reacționăm în anii anteriori pubertății când părinții sunt surprinși de întrebări – spontane sau generate de mediul înconjurător? Nu există o regulă fixă, în afară de aceasta: răspunsul trebuie întotdeauna să fie adecvat vârstei și capacității de înțelegere a copilului.

Mulți părinți cred că cel mai bun răspuns, când băiatul sau fata lor de cinci ani îi întreabă: „De unde vin?", „Cine i-au adus pe lume?" să le ofere o explicație „științifică" sprijinită pe frumoase ilustrații multicolore scoase din reviste de „publicitate" sau enciclopedii. Dar nu este ceea ce copilul așteaptă. El ar vrea să audă povestea cu barza sau alta asemănătoare. Și chiar atunci când problema se reîntoarce la opt sau nouă ani, nu „adevărul" științific este cel ce trebuie folosit. La această vârstă interesul copilului este îndreptat încă spre alte aspecte ale chestiunii: „Adevărul" ar fi nu numai impropriu, ci și destructiv pentru el. Evident, fiecare mamă, fiecare tată ar trebui să știe, cât poate „să se apropie" de adevărul științific fără să cauzeze șocuri și deziluzii profunde la fiii lor.

Și povestea cu barza? Nu este o minciună, un basm prin intermediul căruia adulții îl înșeală pe copil? Nu, dacă luăm în considerație mentalitatea atât de diferită pe care copilul mic o are față de noi. El încă nu trăiește conștient în lumea noastră fizică. Există în el multe amintiri inconștiente

a existenței prenatale. Ființa omenească ce se dispune să se încarneze este condusă de o entitate a ierarhiei îngerilor. Deoarece imaginea străveche a acestor ființe superioare este aceea a ființelor înaripate, imaginația copilului este întreagă și în mod armonios satisfăcută cu imaginea celeilalte ființe înaripate, adică a unei păsări.

Să ne amintim că noi, adulții, simțim în visurile noastre propriul Eu spiritual ca pe o ființă care „zboară": visăm că zburăm, simțim o incredibilă euforie, până când ne lovim de podea sau de un obstacol dur, care nu este nimic altceva decât un simbol al corpului nostru în care ne „întoarcem" când ne trezim.

Dar oare copilul, căpătând mai târziu o explicație mai „realistă", nu-și va trage la răspundere părinții considerându-i mincinoși? Nu, dacă părinții, presimțind predispoziția pentru o nouă întrebare, anticipându-se le vor spune copiilor: „Acum deja ești mare și pot să-ți dau o explicație de acord cu vârsta care o ai. Pe timpul când vorbeam despre barză, tu erai încă mic și ți-am dat răspunsul indicat pentru copiii mici. Dar acum...". Copilul va fi mândru să cunoască un secret pedagogic.

Cel mai important lucru este acela de a nu ne limita niciodată la „fapte" sexuale, ci să facem ca copilul să simtă că sexul este ca și satisfăcut prin dragoste; că odată cu dragostea el nu este de disprețuit, ci devine demn.

Dacă părinții – și școala – au reușit să dea tinerilor până la treisprezece sau paisprezece ani educația cuvenită, șocul pubertății va fi îmblânzit sau chiar evitat, cel puțin în aspectele sale cele mai rele.

Și educația sexuală în școală? Din ceea ce am văzut, se înțelege ușor poziția contrară pe care pedagogia Waldorf o are față de aceasta, dată în mod „științific" față de toată clasa.

Dacă părinții sunt incapabili să găsească drumul sigur către dialog sau dacă elevul are mai mare contact cu profe-

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

sorul, nu există motiv pentru a nu fi înlocuiți de către profesor de îndată ce conversația se realizează între el și elev sau cu un mic grup de elevi.

Impunerea unui „învățământ" sexual colectiv impune pericole grave:

1. Elevii vor fi, aproape fără excepție, răniți în pudoarea lor, chiar dacă compensează acest șoc prin atitudini destinate să păcălească pe profesor și pe colegi.
2. În consecință, ceva va fi distrus în sufletele lor. Dragostea zărită de „Eu" și care începe doar să se nască, ca ceva minunat și pur, este redusă la ceva inferior prin educația Dragoste = Sex.
3. Niciodată elevii unei clase nu au același grad de maturitate. Ceea ce pentru unii este un fapt obișnuit și cunoscut, pentru alții este un șoc. În special când educația sexuală este făcută de un profesor sau medic care nu cunoaște bine pe toți elevii.
4. Nimeni să nu pretexteze că explicația obiectivă și științifică este cea mai bună și chiar singura acceptabilă. În această situație delicată când tinerii, în ciuda aparențelor, sunt foarte sensibili, „obiectivarea" științifică, adică insistența în aspectele anatomice, fiziologice și sociale, făcute cu ignoranța aspectului subiectiv și sentimental corespunzătoare, este distrugătoare. Ea tratează doar aspectul biologic, ca să nu spunem animalic.

Adăugându-se la aceasta ușorul acces la pornografie sub toate formele sale, apare un alt aspect teribil al civilizației noastre; tinerii nu pot să nu fie animalizați. Ecuația Dragoste = Sex, cu atrofierea adevăratelor sentimente și conștientizarea sexului redus la expresia sa instinctivă și animalică ne spune că nu trebuie să fim surprinși când vedem că apare o nouă generație fără iluzii, plină de complexe, prost pregătită

pentru viață; – cu tot triumful aparent asupra tabuurilor societății trecute. Se poate afirma că sexul cultivat conduce, la mulți din tinerii de astăzi, la o incapacitate de a fi legați într-un mod durabil, cu sentimente profunde.

Alt fapt este studiul aspectelor anatomice și fiziologice legate de reproducerea la om și la animale, studiu care-și are locul în învățământul biologiei din liceu. Chiar și aici, totuși, profesorul nu va pregeta să indice nenumăratele mistere inerente propriului fenomen al fecundării, de exemplu haotizarea totală a materiei din interiorul celulelor de reproducere. Această haotizare, în mod normal considerată expresia restructurării pur „cauzale" a informației genetice a noului individ, poate să fie interpretată ca o dezstructurare care face substanța celulară să fie receptivă la toate speciile de influențe extrafizice, în legătură cu reîncarnarea și activitatea forțelor cosmice.

Profesorul nu va merge mai departe pentru că nu este de datoria lui să învețe conținuturi antropozofice. Dar nu va limita un fenomen atât de grandios ca cel al „genezei" unui nou individ uman, la sărăcia unei explicații care consideră realitatea unică la nivelul macromoleculelor substanțelor biochimice.

XI. Informatica în școală

A se vedea în anexă: Calculatoarele în educație: de ce, când și cum.

XII. Riscurile jocurilor electronice

A se vedea în anexă: Riscurile jocurilor electronice la vârsta copilăriei și tinereții.

PARTEA A CINCEA

Școlile „Rudolf Steiner sau „Waldorf“

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Principii generale

Şcolile Waldorf sunt instituţii unde se aplică pedagogia Waldorf. Deoarece sunt organisme vii, nu li se poate aplica nici o definiţie. Deşi sunt unite prin obiectivele pe care le au şi pedagogia pe care o aplică, diverg între ele prin aspecte relevante ale constituţiei lor. Din acest fapt s-au născut o mulţime de aspecte, mai mult sau mai puţin stabile, pe care le rezumăm în continuare, repetând uneori ceva din ceea ce a fost menţionat în paginile anterioare.

Şcolile Waldorf presupun un regim de libertate, cel puţin relativă, de învăţământ. Dacă ar fi dominate de principii străine sau manipulate din afară, nu ar mai fi Waldorf. Merită să fie considerate trei principii care trebuie să fie realizate pentru ca să poată exista o şcoală Waldorf:

1. Libertatea în ceea ce priveşte scopurile educaţiei; trebuie să fie posibil de conceput aceste scopuri în forma cea mai amplă. Şcoala Waldorf vrea să fie ceva mai mult decât şcolile tradiţionale; dacă ar fi incapabilă să dezvolte aceste funcţii adiţionale, ea nu ar putea exista.
2. Libertatea în ceea ce priveşte metoda pedagogică este piatra fundamentală a existenţei sale, pentru că este, în principal, metoda sa pedagogică ce o distinge de celelalte şcoli. Această metodă reprezintă raţiunea sa de a fi.
3. Deşi curriculumul are, în comparaţie cu metoda, o importanţă mai mică, el constituie totuşi una din caracteristicile şcolii Waldorf. Libertatea, în ceea ce priveşte curriculumul nu înseamnă că materiile cerute de programele oficiale de învăţământ nu sunt învăţate: din contră, înseamnă că materii adiţionale pot să fie incluse în programul său şi,

în special, că şcolii îi revine să determine epoca în care aceste materii trebuie să fie învăţate.

Faţă de aceste trei aspecte, fiecare şcoală Waldorf trebuie să fie autonomă şi să nu sufere influenţa oricărui organ oficial.

În acest moment trebuie spus încă o dată în mod clar că şcoala Waldorf nu este o şcoală „angajată" în sensul servirii, propagării antropozofiei. În contrast, de exemplu, cu şcolile religioase, ea nu predă şi nici nu propagă antropozofia (care nu este religie), lăsând elevilor şi părinţilor toată libertatea cu privire la alegerea şi practicarea – în şcoală – a respectivelor lor religii. Dacă ea este angajată, acest lucru se poate spune numai în ceea ce priveşte metoda sa de învăţământ pe care o aplică: este metoda elaborată în principiile sale de către Rudolf Steiner şi dezvoltată de discipolii săi în peste şaptezeci de ani de existenţă a şcolilor Waldorf. Acest „angajament" nu exclude reforme şi progrese ce s-au făcut necesare atât timp cât se realizează de acord cu doctrina de bază. În această situaţie de libertate, profesorii trebuie să aibă conştiinţa relaţiei lor spirituale cu Steiner şi cu alţii care au dat mişcării Waldorf expresia sa actuală.

Angajamentul şcolii Waldorf există şi în ceea ce priveşte spiritul, care trebuie să domnească în ea şi care este cel al unui goetheanism nematerialist. Cineva ar putea crede că acest angajament, în mijlocul unei lumi materialiste, merge cam departe; dar în egală măsură se poate întreba dacă toate celelalte şcoli şi instituţii unde se predică un materialism cras nu sunt „angajate" în mod unilateral în legătură cu adevărata natură a omului şi a lumii. În special când se aminteşte că la momentul „oportun" civilizaţia noastră şi guvernele care o reprezintă nu încetează să accentueze fundamentul ei creştin. Dacă acest lucru vrea să spună ceva, ar trebui să implice cel puţin o cosmoviziune nematerialistă.

Pedagogia Waldorf şi şcolile care o aplică nu se zbat pentru o filosofie definită, ci pe libertatea ca părinţii să-şi aleagă pentru copiii lor o orientare şcolară care să le pară mai bună. Angajamentul lor stă în libertatea spirituală – adică un antiangajament.

Şcolile Waldorf sunt străine oricărui crez politic. Aceasta nu le împiedică totuşi, să încerce să realizeze idealuri de echitate socială.

De partea mai concretă se prezintă două probleme importante: taxele şcolare şi remunerarea profesorilor, ca şi a altor colaboratori şi funcţionari. În societatea imaginată de Rudolf Steiner, societate în care predomină principiile diviziunii ternare a organismului social, problema ar fi întâlnit o soluţie originală. Încercând să realizeze, chiar în circumstanţele actuale, un ideal social, multe şcoli au adoptat următoarele criterii.

În ceea ce priveşte resursele necesare pentru funcţionarea sa, ideal ar fi ca şcoala să fie susţinută de cei care apelează la serviciile sale: părinţii elevilor şi de cei care, identificându-se cu idealul său, îi fac donaţii sau contribuţii, – aceştia ar fi persoane şi întreprinderi. Limitându-ne la prima ipoteză, merită să stabilim de la început principiul călăuzitor: fiecare contribuie conform posibilităţilor sale. Cel bogat va plăti o taxă şcolară ridicată (în anumite şcoli fiind chiar el cel care fixează valoarea taxei), în timp ce cel mai puţin înstărit va avea o reducere sau scutire completă. Acest subiect este întotdeauna foarte delicat, fiind subiect de conversaţie între părinţii interesaţi şi un reprezentant al şcolii, care poate fi părintele unui elev sau o mică comisie. Principiul este ca nici un copil să nu fie refuzat din lipsă de posibilităţi din partea părinţilor.

Tatăl bogat trebuie să ştie acest lucru şi în mod conştient să accepte ca prin contribuţia sa mai ridicată să

permită ca școala să primească și elevi ai căror părinți nu pot să onoreze plata taxei școlare.

Remunerația profesorilor trebuie suficientă, adică să le permită coexistența liniștită. Cei care pot să judece cel mai bine de cât au nevoie sunt chiar profesorii. Se poate, de asemenea, ajunge la sistemul extrem adoptat de anumite școli, în care fiecare profesor stipulează remunerația sa; în majoritatea școlilor există tabele elaborate de o comisie de profesori care prevăd, în afara unui salariu de bază, suplimente pe motiv de vârstă sau vechime, numărul de dependenți (soție, copii etc.). Nu se fac diferențe în ceea ce privește specialitatea profesorului, nici în funcție de tipul de lucru; (profesorul specializat pe o anumită clasă sau de materie; educatorul de grădiniță, învățătorul de școală elementară sau de liceu); auxiliarii primesc în general un salariu mai mic. În cazul unei activități doar parțiale în școală, profesorul va fi plătit pe ora predată sau într-o proporție din salariul total. Cu toate acestea, principiul este acela că profesorul trebuie să lucreze în regim de timp exclusiv, neexersând altă activitate remunerată. De altfel este greu să aibă timp pentru acest lucru, deoarece orele și prepararea lor, corectarea caietelor, reuniunile etc., constituie în general o ocupație ce absoarbe. Școala preconizează de asemenea ca profesorii săi să aibă timp pentru reuniuni, pentru conferințele periodice, pentru a se forma și participa la viața culturală din afara școlii. Toate acestea se transformă în profit al școlii, dar chiar și independent de aceasta, Steiner voia profesori integrați vieții și familiarizați cu lumea încojurătoare. Nimic mai de neacceptat din punctul lui de vedere decât un profesor aflat în afara lumii, trăind într-un turn de fildeș.

Părinții elevilor nu sunt doar considerați (cum se întâmplă în general în școli), „consumatori" pe seama fiilor lor, în timp ce școala dezvoltă în acest caz rolul „furnizorului" de cunoștințe. În școala Waldorf părinții, prin simplul fapt

de a o alege, demonstrează cel puțin interesul de a-și vedea fiii instruiți și educați pe baza unei scări de valori și cu scopuri diferite de cele care călăuzesc învățământul în general. Dar atitudinea lor față de pedagogie, nu trebuie să se limiteze numai la acest interes.

Fiind chemați să coparticipe activ la învățarea copiilor, ei ar trebui să se pătrundă de ideea potrivit căreia colaborarea lor nu constă doar într-un ajutor la educația fiilor proprii – ceea ce ar reprezenta un aspect destul de egoist, – ci că pedagogia Waldorf ca atare, merită să fie sprijinită și apărată! Și acest lucru nu-și are baza în spiritul de venerație și prozelitism iluzoriu, ci pornind de la convingerea că lumea are nevoie de acest nou impuls pedagogic.

Întorcându-ne la o focalizare mai limitată și mai egoistă, cunoașterea ideilor pedagogice devine pentru părinți aproape o necesitate, în scopul de a fi evitată situația periculoasă în care fiii sunt educați la școală conform unui determinat sistem și pe baza unei scări de valori, iar acasă pe baza unor principii total diferite. O astfel de dicotomie ar fi foarte dăunătoare pentru copil. Pedagogia Waldorf ar acționa în acest caz ca un corector al educației, administrată în cămin și copiii ar fi ca și trași în două direcții diferite, ceea ce ar aduce conflicte foarte serioase și, în cel mai bun caz, o lipsă de siguranță și orientare.

Din toate aceste motive, un efort serios de înțelegere și aplicare a pedagogiei este aproape o condiție sine-qua-non. Conștientă de această necesitate, școala are sarcina de a informa și de a ajuta pe părinți în acest sens.

În afară de o literatură ce divulgă ideile pedagogice, există cursuri și conferințe, reuniuni și întâlniri, ce au ca scop întâlniri ale părinților cu profesorii, oferind primilor posibilitatea de a se familiariza prin intermediul conferințelor, grupurilor de studiu, cu partea esențială a pedagogiei.

Pe de altă parte, propria viaţă şcolară face ca părinţii să participe în mod intens, zi de zi, menţinând un contact intim cu profesorii, contact pe care aceştia sunt primii care să-l dorească.

Experienţa a demonstrat că dezinteresul şi lipsa de cooperare a părinţilor a dat rezultate negative şi de multe ori dezastroase asupra relaţiilor şi dezvoltării şcolare a fiilor lor.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Puțină istorie

Pentru ca o anumită idee să se poată concretiza, doi factori trebuie, de regulă, să fie prezenți: unul din ei este circumstanța care constituie climatul, fundalul, pentru cel de-al doilea factor este contextul care apare ca unic, spontan, servind drept amorsă.

Acești doi factori sunt ușor de discernat la geneza școlilor Waldorf. Să le examinăm succint în acest capitol.

Contextul general era întreaga operă a lui Steiner și situația istorică de la începutul secolului, în particular, sfârșitul primului război mondial. Faptul unic și particular era impulsul, luat în 1919, de această personalitate marcantă, cu scopul de a găsi o soluție practică pentru o situație pedagogică concretă.

Când primul război mondial (1914–1918) era aproape de sfârșit, semnalele colapsului iminent erau indiscutabile. Rusia devenise comunistă în 1917 și era doar o chestiune de timp pentru ca imperiile Germaniei și Austro-Ungariei să se prăbușească întrtr-un dezastru militar și social.

Steiner a văzut clar modul în care cauzele întâmplărilor politico-sociale erau în legătură cu propria structură a organismului social. Liberalismul capitalist al timpurilor de după război generează cataclismul. Soluția comunistă, bazată pe materialismul istoric al lui Marx, nu i se părea lui Steiner propriu civilizației occidentale (n. a. „occidental" se referă aici la toată civilizația europeană, în opoziție cu India și alte țări din Orient). Desigur, multe din aceste țări se „occidentalizează". Steiner a avut atunci curajul să propună o restructurare totală a organismului social. Acest nou sistem nu era fructul unor speculații teoretice, ci rezultatul cercetărilor oculte, deși Steiner formulându-l, arată cunoașterea

profundă a realităţii politico-economico-sociale şi a legilor sale. Nu putem expune aici liniile directoare ale acestei viziuni grandioase, a unei forme de existenţă socială bazată pe diviziunea ternară (sau trimembrarea organismului social). Cu toate acestea am dori să descriem o schemă de bază:

1. Orice viaţă în societate trebuie, în timpurile noastre, să fie considerată ca fiind constituită din trei sectoare:
   a) sectorul economic, al cărui scop îl reprezintă satisfacerea necesităţilor materiale ale omului prin intermediul producţiei, distribuţiei şi consumului de bunuri. Doar cooperarea fraternă a tuturor indivizilor care participă în acest sector (şi toţi participă, chiar doar ca simpli consumatori), poate conduce la o viaţă economică sănătoasă, din care impulsul profitului ar trebui să fie exclus (fraternitatea).
   b) sectorul politico-judiciar care fixează şi aplică regulile de convieţuire umană; elaborarea şi aplicarea legilor instituţiilor şi guvernelor, jurisdicţia etc. Fiecare cetăţean participă la acest sector prin intermediul unui regim democrat în care domneşte principiul egalităţii.
   c) sectorul cultural care include toate activităţile prin intermediul cărora omul se realizează ca individ animico-spiritual: arta, ştiinţa, religia, educaţia etc. În acest sector trebuie să domnească cea mai mare libertate, cuplată cu respectul faţă de individualitatea celuilalt.
2. După cum se vede, sunt principiile Revoluţiei Franceze, aplicate fiecare într-un sector definit. Dar – şi în asta constă geniala inovaţie a lui Steiner – fiecare din aceste sectoare trebuie să fie condus doar de către principiul său specific, cele trei sisteme trebuind să fie complet autonome, fără cea mai mică interferenţă a unuia cu celălalt. Dar, în Revoluţia Franceză, cele trei principii dominau împreună cu toate activităţile, nesupunându-se unei adecvări necesare: de aici rezultatele negative.

3. În ceea ce privește învățământul, el face, desigur, parte din sectorul spiritual sau cultural, și trebuie să fie caracterizat de cea mai completă libertate, fără cea mai mică intervenție sau influență din partea sectorului politic (guvern, administrație publică) sau din partea sectorului economic (școli, ca instituții bazate pe profit, industrii de cărți didactice etc.).
4. Expunerile conținând bazele noului sistem au fost făcute cunoscute guvernelor Germaniei și Austriei. Manifestele politice semnate de personalitățile de frunte au fost puse în circulație. Rudolf Steiner și discipolii preparați în mod special de el au făcut nenumărate conferințe, el însuși scriind diverse cărți. Dar totul a fost în zadar. Forțele tradiționale erau mult prea puternice. În locul unei reforme bazice, totul s-a reîntors la vechile obiceiuri, doar că de această dată s-a întâmplat sub steagul republican. Steiner și-a dat seama de eșecul mișcării trimembrării sociale și în 1922 a anulat pentru un timp orice propagare publică a acestuia.

În acest timp, prima școală Waldorf a fost fondată în 1919 și Steiner a considerat-o până la moartea sa, în 1925, ca fiind unica arie unde principiile trimembrării sociale fuseseră realizate, cel puțin dintr-un punct de vedere: cel al libertății culturale. După cum s-a spus, libertatea culturală implică libertate în materie de învățământ, fără intervenția guvernului sau a intereselor economice.

Dar să ne întoarcem la această fondare și la impulsul unic, spontan, menționat la începutul acestui capitol.

În anul 1919, directorul fabricii de țigări Waldorf Astoria în Stuttgart, Germania, Emil Molt, i-a făcut lui Steiner solicitarea de a fonda o școală pentru copiii muncitorilor și funcționarilor săi, pe care s-o conducă în viitor. Molt știa că Steiner cunoaște „ceva" pedagogie. În afară de conferințele ținute și de publicarea unei cărți privind „Educația copilului" după Știința Spirituală, Steiner fusese ca student însărcinat să

educe un copil întârziat. Această educaţie a relevat calităţile sale extraordinare de pedagog, deoarece băiatul hidrocefal, considerat incurabil, fusese practic însănătoşit datorită talentului pedagogic al lui Steiner. Pacientul nu numai că a terminat şcoala, ci a absolvit facultatea de medicină, murind mai târziu în timpul primului Război Mondial, dintr-un motiv nelegat de condiţia sa oficială de anormal.

Steiner a văzut în această solicitare a lui Molt un semnal al destinului: Iniţiatul nu ia iniţiative, el trebuie să aştepte cu răbdare o solicitare din afară. Molt, făcând această propunere lui Steiner, l-a făcut să ia în acest moment măsurile necesare. Steiner a acceptat, dar a cerut ca şcoala să fie de la început deschisă tuturor copiilor, indiferent de originea lor. În puţine săptămâni a elaborat detaliile şi a descoperit că legislaţia Statului Wurttemberg, unul din cele ce compuneau Reichul German şi a cărui capitală era Stuttgart, este extrem de liberală în ceea ce priveşte învăţământul. Steiner a putut, după mai multe conversaţii avute cu autorităţile, să realizeze principiile ideale ale pedagogiei Waldorf (şcoala s-a numit după numele fabricii, şcoala Waldorf): libera alegere a profesorilor, independent de diplomă, libertate în alegerea materiilor şi în elaborarea curriculumului.

Poate că este ilicit să adăugăm că numai la fondarea primei şcoli Waldorf, autorităţile şcolare au dat ideii noastre un amplu vot de încredere. În multe alte ocazii şi în cele mai diverse părţi, organele guvernamentale componente, după depăşirea unei faze iniţiale de scepticism şi neîncredere, au sprijinit un model atât de diferit, căruia i-au adus cele mai călduroase elogii. Nu rar, dispoziţii legale speciale au fost introduse ad-hoc pentru a aplana eventualele obstacole ale unei legislaţii prea teoretice şi formaliste.

Steiner a ales profesorii dintre tinerii antropozofi, dându-le un antrenament intens, prin intermediul a trei cicluri de conferinţe, care şi astăzi constituie fundamentul

pedagogiei Waldorf (numele a devenit generic). Școala a înflorit în mod spectaculos. Deși locuia în Elveția, Steiner a condus-o prin intermediul conferințelor din Stuttgart. Încet, încet, alte școli au fost fondate în Olanda, Elveția, Anglia și alte țări. După moartea lui Steiner, opera sa a fost continuată de discipoli.

Național-socialiștii au închis școlile din Germania, iar cel de-al doilea război mondial a oprit toate comunicațiile între școlile existente în celelalte țări. Dar imediat, în 1945, școlile germane au reînceput să funcționeze și de atunci creșterea lor este irezistibilă: nu a fost mai mare, din cauza lipsei de profesori specializați.

Puțin după reînceperea școlilor din Germania, acestea s-au unit într-o Ligă a Școlilor Waldorf Libere, care apără interesele acestora față de guvern, constituind un important nucleu de studii, publicații și centralizarea ideilor.

Seminarii specializate pentru a forma profesori au fost fondate în multe țări (Germania, Elveția, Suedia, Anglia, Statele Unite, Brazilia etc.) și se intenționează să se formeze o ligă universală care ar cuprinde toate școlile Waldorf din lume.

Numărul actual (1990) este de aproximativ 450 în lumea întreagă. În Brazilia există două școli Waldorf și numeroase altele în faza de formare.

Structura formală

Orice școală Waldorf este o formație individuală, creată de un grup de persoane determinate, fiecare având istoria sa particulară. Nici una din ele nu urmează un model definit și nici nu încearcă să imite o alta. De aici marea diversitate fără pereche, ca și inexistența a două școli care să fie identice în structura lor. În ciuda acestei bogății de forme, anumite principii disting școlile Waldorf în stuctura lor formală de orice altă școală. Vom încerca să expunem câteva dintre ele, clarificând faptul că există școli cu soluții diferite – lucru care nu este de mirare, deoarece școlile Waldorf sunt organisme vii, bazate pe libertatea culturală pe care o postulează pentru ele.

Deși sunt școli particulare, ele nu „aparțin" nimănui. Caracteristica fundamentală este autoadministrația. Pe de altă parte, școala face parte dintr-o comunitate și trebuie să mențină relații cu ea, ca și cu instituțiile juridice și economice. Rezultă de aici o dicotomie sau mai bine zis o polaritate de funcții. Ca instituție spirituală, școala este condusă, în ceea ce privește principiile și funcționamentul ei, de cei care reprezintă impulsul spiritual, adică de corpul docent. Ca instituție juridică și în relațiile sale juridico-economice cu societatea, școala are nevoie de un suport care este, în general, o asociație de drept civil. În afară de acești doi stâlpi, corpul docent și asociația susținătoare, mai există părinții elevilor care formează un corp fără atribuție juridică, dar care reprezintă o comunitate de interese și aspirații în legătură cu școala. În sfârșit, școala mai are nevoie de un organ pentru executarea practică a administrației. El va fi reprezentat printr-un secretariat administrativ în competența căruia, printre alte funcții, se află visteria și contabilitatea.

Ca orice organism viu, școala Waldorf reunește, de asemenea, cele trei funcții pe care Rudolf Steiner le-a caracterizat într-o formă clară.

Viața spirituală, în cadrul școlii, se află sub responsabilitatea corpului docent care se exercită prin intermediul conferințelor, comisiilor și delegațiilor, deși fiecare profesor este individual, un component responsabil al acesui sector.

Activitățile juridice (de exemplu disciplina în școală) sunt conduse pe plan intern, de către corpul docent, cu colaborarea eventuală a elevilor claselor superioare.

Relațiile exterioare cu autoritățile învățământului și altele, îi revin tot asociației susținătoare, prin intermediul directoarei sale, cu eventualul ajutor al părinților elevilor și profesorilor.

Administrația economică și financiară este de obicei în mâinile societății susținătoare.

Nu există director sau directorie. Principiul de autoadministrare a școlii prin intermediul corpului docent, exclude această funcție. Steiner a recomandat pentru școlile Waldorf, principiul republican în opoziție principiului dictatorial și principiului democratic. Tot Steiner înțelege prin principiul pur democratic, regimul în care toți au dreptul la opinie pe picior de egalitate; forma repulicană, deși tot democratică, prevede formarea diferitelor organe reprezentative în cadrul întregului cărora le sunt încredințate funcții și atribuții (n. a.). Cu toate acestea, principiul republican nu trebuie să aibă nici un fel de rigiditate sau formalism, după cum ar putea sugera originea sa romană, ci toată maleabilitatea sănătoasă caracteristică unui organism viu.

Unii ar putea afirma că au fost uitați elevii: de asemenea ar trebui să aibă un organ reprezentativ și voce activă în conducerea destinelor școlii. Aceasta nu constituie, de regulă, o tradiție în școlile Waldorf. Nimeni nu neagă dreptul elevilor (din clasele superioare în mod exclusiv) de a forma asociații

pentru a se realiza mai bine sarcinile de interes comun. Asemenea asociaţii trebuie întotdeauana să aibă în vedere nu numai eventualele drepturi ale elevilor, ci în principal, obligaţiile lor în sensul ajutării la soluţionarea problemelor vieţii şcolare (serbări, curăţenie, disciplină, publicaţii, cursuri, activităţi extracurriculare etc.). Ceea ce nu se acceptă este instituţionalizarea unor astfel de societăţi. Dacă ele se formează în mod spontan, demonstrând un interes mai mult decât momentan al elevilor de a-şi însuşi responsabilităţile şi de a discuta punctele lor de vedere, profesorii vor îmbrăţişa cu plăcere această ocazie de a le prilejui elevilor o experienţă practică a democraţiei.

I. Corpul docent

Corpul docent reprezintă mai mult decât simpla sumă a profesorilor. Este capul şi inima şcolii. Profesorii nu au ca funcţie doar predarea orelor şi efectuarea muncilor anexe; ei trebuie să aibă în conştiinţă faptul că într-un anumit sens şcoala este a lor (deşi nu din punct de vedere juridic) şi că fiecare trebuie să contribuie, conform timpului şi capacităţilor sale, la perfecta funcţionare a şcolii.

Pentru acest motiv profesorul trebuie să se organizeze. De acord însă cu o tradiţie începută de Rudolf Steiner (dar care poate să sufere modificări în funcţie de circumstanţele locale) şi să aibă o structură cu următoarele forme:

Toţi profesorii se întâlnesc în mod constant (o dată pe săptămână) la conferinţa pedagogică. Prima finalitate a acesteia este să prilejuiască o imagine a situaţiei pedagogice a şcolii prin intermediul discuţiilor asupra claselor întregi sau asupra elevilor în mod individual. Acest lucru ajută la formarea unei conştiinţe comune în legătură cu cazurile pedagogice problematice. Prin intermediul acestei conştientizări şi a studiilor în comun, se propun activităţi artistice, conferinţe,

dezbateri asupra problemelor pedagogice etc. Conferința pedagogică devine pentru profesori principala resursă pentru perfecționarea constantă a capacității profesionale și pentru integrarea, din ce în ce mai mare, în organismul viu reprezentat de școală. Fiecare profesor poate să expună situații în care are nevoie de ajutor sau de sfaturile colegilor săi.

Reuniți într-o conferință tehnică, profesorii dezbat probleme de administrație școlară internă, despre viața de zi cu zi a școlii: exigențe birocratice, completarea de formulare, vacanțe, probleme curente de circulație, serbări, paza din recreații și o mie de alte subiecte de interes general.

Organul central al corpului docent îl reprezintă Conferința Internă, care constituie propria inimă a școlii. În anumite școli numele său este altul; înseamnă doar că deliberările acestui grup au un anumit caracter de intimitate și trebuie menținute în secret. În principiu toți profesorii care au experiență și care se simt cu adevărat angajați în școală și dispuși să-și însușească în mod conșient responsabilitatea spirituală de identificare activă cu destinele sale, pot face parte din Confeința Internă. În general, se cere ca profesorul, pentru ca să poată deveni membru al ei, să fi lucrat cel puțin unu sau doi ani în școală.

Ca organ central, Conferința Internă constituie, într-un fel, organul de conștiință și de voință al școlii. Ea trebuie să știe ceea ce se întâmplă în școală, și este cea care ia deciziile autentice. Fixarea scopurilor, constanta autocritică a corpului docent, contractarea și demiterea profesorilor, distribuția claselor și funcțiilor pedagogice, toate figurează printre subiectele rezervate Conferinței Interne. Merită să subliniem că la contractarea și demiterea profesorilor, ca și la fixarea funcțiilor pedagogice cine are rol exclusiv este Conferința Internă, în timp ce formalizarea relațiilor juridico-financiare cu personalitate juridică contractantă îi revine, evident, societății susținătoare.

Practic, nu plenara Conferinţei Interne tratează în mod direct subiectele. Ea acţionează în general prin delegarea puterilor unuia sau mai multor membri care sunt responsabili prin „delegare", putând să ia decizii inerente, cu obligaţia de a menţine plenara informată asupra a ceea ce se întâmplă. În cazul unor soluţii mai dificile, delegatul va supune problema plenarei. Există, în acest fel, delegaţii pentru înmatricularea elevilor, pentru orarul construcţiilor, pentru relaţiile cu secretara, pentru transportul şcolar, pentru relaţiile cu Consiliul Părinţilor şi cu asociaţia susţinătoare: pentru bucătărie, pentru primele contacte cu noii profesori, pentru subiectele sociale, pentru salariu şi chestiuni financiare etc.

În multe şcoli există un consiliu de adminstraţie, format din trei sau mai mulţi membri ai Conferinţei Interne. Acestui consiliu îi revine rolul de a reprezenta şcoala faţă de părinţi şi terţi, ca să ia decizii urgente, atunci când nu este posibilă reunirea rapidă a Conferinţei. Exemplu: controlul delegaţiilor şi pregătirea şedinţelor Conferinţei Interne (subiecte care vor fi tratate etc.). Acest consiliu acţionează de asemenea prin delegaţia dată de Conferinţa Internă; membrii săi exercitându-şi funcţia prin rotaţie.

În afara acestor organe specifice, profesorii se reunesc în grupuri mai mari sau mai mici, pentru a trata subiectele limitate, exemplu: profesorul unei clase împreună cu toţi ceilalţi profesori care predau la această clasă; profesorii care predau o limbă străină; diriginţii liceului sau toţi profesorii care predau în liceu sau la grădiniţă.

Desigur, aceste frecvente şedinţe pot funcţiona fără să constituie o obligaţie insuportabilă dacă toţi componenţii observă o strictă disciplină şi tehnică de lucru în grup. În toate aceste şedinţe se încearcă obţinerea unui acord general pentru deciziile care se arată necesare. Nu se obişnuieşte să se voteze şi, în acest fel, să se supună principiului majoritar. O decizie trebuie, dacă e posibil, să fie luată în unanimitate, adică cu un autentic discernământ al soluţiei adecvate.

II. Societatea susținătoare

Societatea care susține școala este rezultatul, de obicei, al grupului de interesați care original a fondat-o. Pe de altă parte ea este entitatea care are personalitatea juridică: deci poate să fie proprietara bunurilor imobiliare și mobiliare, să fie „contractantă", în sens juridic a profesorilor și al altor colaboratori, datoare a impozitelor și în mod general subiect de drept pentru autorități. Pe de altă parte, este o comunitate de persoane unite printr-o responsabilitate spirituală comună: aceea a menținerii școlii în spiritul în care a fost creată.

Membrii săi pot fi un grup redus de indivizi, printre care este posibilă prezența unor anumiți profesori și părinți ai elevilor sau totalitatea părinților elevilor. Ca instituție juridică ea se supune dreptului care reglementează asociațiile. Între organele sale se află adunarea generală a partenerilor și direcția aleasă de către aceștia. Această direcție va fi practic organul de acțiune al asociației. Componentele sale vor fi profesorii și oamenii de afaceri familiarizați cu problemele vieții economice și juridice. Prin intermediul direcției, asociația susținătoare exercită funcțiile sale specifice ce trebuie să lase intacte competențele corpului docent, în ceea ce privește pedagogia și administrația ca și toate actele juridice ce cer personalitate civilă. În afară de aceasta, direcția va încerca să asesoreze propria școală la momentul oportun, de exemplu în campaniile financiare, construcții, publicații etc. În mod normal, direcția va fi responsabilă pentru relațiile cu autoritățile de învățământ și altele; pentru actele juridice de contractare și demitere de profesori, pentru secretariatul școlii, pentru administrația financiară (bugetul operațional, executarea bugetară, casa, contabilitatea, bilanțul anului etc.).

Este clar că membrii direcției își exercită funcția lor în mod gratuit și că asociația ca atare, nu vizează nici un scop economic, adică un „profit" financiar.

Din punct de vedere juridic, societatea contractează profesorii şi le fixează salariile. În realitate, tabela de preţuri a profesorilor, în mod obişnuit, este elaborată chiar de către corpul docent. În acelaşi fel taxele şcolare şi alte eventuale contribuţii sunt fixate tot de către directorat, cu colaborarea corpului docent. Multe şcoli Waldorf oferă burse totale sau parţiale, motiv pentru care un reprezentant al direcţiei va trebui să fie prezent la întrevederile cu noii părinţi. Lui îi va sta în putere să stabilească condiţiile financiare. În timp ce reprezentantul corpului docent va conversa cu părinţii asupra altor puncte, pronunţându-se asupra admiterii noului elev, de acord cu criteriile corpului docent. De asemenea, în atribuţiile reprezentantului direcţiei mai stă şi menirea ca să se pronunţe cu privirile la reducerile sau scutirile de taxe. În acest subiect, ca şi în toate celelalte, trebuie să existe o cooperare armonioasă între direcţie şi corpul docent.

Există regula fundamentală potrivit căreia nici o admitere de elev nu trebuie să fie supusă criteriilor financiare. Corpul docent, prin intermediul reprezentantului său (mai mulţi), decide asupra admiterii potrivit criteriilor umane şi pedagogice, iar ulterior condiţiile financiare sunt stabilite de către părinţi şi reprezentantul direcţiei şi societăţii susţinătoare.

III. Părinţii elevilor

Există diferite forme pentru a se instituţionaliza cooperarea şi reprezentarea intereselor părinţilor.

Într-un fel neformal, contactul dintre părinţi şi şcoală apare în conversaţiile particulare cu profesorii şi în reuniunile părinţilor fiecărei clase, realizate cel puţin o dată pe semestru.

Într-un mediu mai amplu, de acord cu situaţia fiecărei şcoli, există şi alte forme de angrenare a părinţilor.

În multe şcoli părinţii sunt în mod automat membri ai societăţii susţinătoare, în al cărui directorat, comisii şi aso-

ciații întâlnesc platforma pentru activitățile și aspirațiile lor. În alte școli există un Consiliu de Părinți, unde interesele comune întâlnesc expresia adecvată a unui organ instituționalizat. Nu este vorba de un organ cu putere de decizie, ci de un consiliu cu sarcini de conciliere și de sprijinire, a cărei voce merită evident atenția respectivă din partea organelor executive ale școlii.

Acest Consiliu de Părinți format din delegați ai tuturor claselor, se conduce de preferință printr-un statut elaborat de el însuși, și este condus, de regulă, de un grup de coordonatori care au grijă de subiectele curente, menținând contactul cu organele școlii.

Într-un mod general, Consiliul va avea grijă să apere interesele comune ale părinților: taxe, transport colectiv, campaniile financiare, anumite serbări. În afară de aceasta, Consiliul trebuie să ofere asistența sa în întreprinderi speciale (de exemplu noi construcții, probleme juridice de mai mare amploare) și să ajute la divulgarea ideilor pedagogice ale școlii. Va putea, de asemenea, să facă o contribuție extrem de valoroasă în cadrul unor activități care, deși extracurriculare, fac parte din sfera unei școli Waldorf: întâlniri sociale, excursii, bazare etc.

De îmbinarea armonioasă a activităților părinților și de munca pedagogică a profesorilor va depinde, pe scara amplă, spiritul ce domnește într-o școală, ca și mediul propice pentru realizarea scopurilor sale.

IV. Seminariile pedagogice

În sfârșit, este oportun să menționăm instituțiile care au ca scop formarea profesorilor Waldorf.

În multe țări, profesorii trebuie să capete formarea specifică de profesor Waldorf (adăugată formării profesionale normale), prin intermediul unui efort individual, al lecturilor etc. Mai privilegiați sunt cei care pot frecventa un seminar

pedagogic, unde să capete instrucţie teoretică şi practică, a cărei durată este de la unu până la trei ani.

Asemenea seminar există în multe ţări europene (Germania, Elveţia, Anglia, Suedia), în Statele Unite şi în Brazilia (vezi lista de la sfârşitul cărţii). Utilitatea sa este evidentă. Deşi nimeni nu devine profesor Waldorf doar prin simpla frecventare a unuia din aceste seminarii, învăţământul care se aplică în acestea constituie o pregătire foarte valoroasă, familiarizând participantul cu principiile Antropozofiei, cu metodologia şi didactica pedagogiei Waldorf şi cu toate problemele inerente realizării sale practice. În afară de aceasta, participanţii primesc un intens antrenament artistic şi artizanal, fiind chemaţi să realizeze stagii şi să efectueze munci practice.

Dezvoltarea mişcării Waldorf, fără deteriorarea „calităţii" învăţământului, este posibilă graţie existenţei acestor seminarii. Chiar şi în acest fel, numărul de profesori ce se formează în ele, deşi a crescut de la an la an, este insuficient pentru a permite fondarea tuturor şcolilor cerute în mod insistent în numeroae oraşe europene şi a altor continente. Această situaţie reflectă dorinţa responsabililor de a nu permite niciodată iniţierea unei noi şcoli fără a exista garanţii rezonabile asupra menţinerii calităţii şi spiritului învăţământului Waldorf la înaltul nivel atins până în prezent.

În diferite ţări există anual congrese naţionale şi internaţionale ale profesorilor Waldorf, în scopul prilejuirii unui schimb de idei şi experienţe, în afara unei conştientizări asupra noilor sarcini comune.

Epilog

Terminând, autorul speră să fi deșteptat în cititor o senzație de frustrare. Speră să-i fi prezentat ceva ce i se pare logic și plin de bun simț, dar, în același timp, ceva ce mulți vor considera ca fiind departe de adevăr. Sau oare realitatea este departe de bunul simț?

Din acest motiv ne revine sarcina să rezumăm esențialul într-un cuvânt de sfârșit și de avertizare: În civilizația noastră, după cum mulți deja au început să perceapă, bunul simț este masacrat în aproape toate ariile. Întoarcerea la bunul simț este echivalentă cu chestionarea multor valori sau mai degrabă pseudovalori ale civilizației noastre. În primul rând, falsa imagine a omului care a început să domnească.

Antropozofia proiectează o nouă imagine a omului. Aceasta nu înseamnă că toți cei care vor să întreprindă sau să aplice pedagogia Waldorf sau să se folosească de ea, trebuie să devină antropozofi. Simplul bun simț, la care deja ne-am referit, știe că viitorul sănătos al umanității depinde de spiritul de inițiativă, de fantezia creatoare și de sensul de responsabilitate. Cu ajutorul lumilor spirituale putem avea speranța unei științe viitoare mai umane, unei arte mai apropiate de popor, unei adânciri a responsabilității sociale. Totodată un fapt pare evident: cine dorește să vâslească împotriva curentului are nevoie de multă forță. Trebuie să aibă un ideal și perseverență necesară pentru a-l atinge. Profesorul de tip Waldorf (și el este figura centrală), trebuie să aibă acest idealism, acest spirit de abnegație și de sacrificiu.

De asemenea, părinților care decid să-și trimită copiii la o școală Waldorf li se face un apel: acela de a avea încredere într-o nouă scară a valorilor. Și, eventual, să lupte pentru ea. Nu există dubiu că cei care s-au legat de acest ideal

nu vor fi, pentru un timp, mai mult decât o mână de oameni. Dar vor fi mișcați de o forță imensă: dragostea pentru copil; și aceasta înseamnă dragostea pentru umanitate și credința în destinul său. Acest destin nu se va realiza singur. Forțele contrarii sunt uriașe. Ele acționează în fiecare dintre noi. Și fiecare dintre noi va trebui să facă alegerea între a abdica sau a lupta împotriva lor. Va reveni fiecăruia în mod individual să ia această decizie. Autorul speră să fi oferit cu această operă suficient material asupra căruia cei care simt că a sosit ora alegerii, să poată medita.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXA

Chestiuni urgente ale actualității educaționale

Cu texte de Valdemar W. Setzer, profesor titular (pensionat) al Departamentului de Științe ale Calculatoarelor de pe lângă Institutul de Matematică și Statistică al Universității din Sao Paulo (USP) și fondator al Centrului de Predare a Calculatoarelor al acestui Institut.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Notă preliminară

Când cartea de față a ajuns în mâinile publicului pentru prima oară, în 1979, era deja evidentă poziția diferențiată a Pedagogiei Waldorf cu privire la folosirea anumitor tehnologii în educație, în detrimentul trăirirrii directe și naturale a proceselor evolutive proprii fiecărei vârste a ființei omenești. La vremea aceea, un mare accent se punea în special pe televiziune, cu diferitele sale efecte negative asupra formării copiilor, ca și pe așa-numita „predare audio-vizuală" – efectuată cu ajutorul diapozitivelor și benzilor sonore –, în care se pot include, astăzi, programele educaționale prin casete video sau prin transmisiuni televizate.

În cursul celor aproape două decenii scurse de atunci, informatica, al cărei domeniu se restrângea la profesioniști specializați, a trecut prin revoluția așa-numitului **personal computer** (PC) și încetul cu încetul a ajuns să ocupe un loc de frunte în viața familială și școlară, aducând cu sine mari schimbări atât în activitățile umane în general cât și în conceptele actuale de învățământ și educație. Urmărind de aproape această realitate de netăgăduit – de care beneficiază și în domeniul administrației de zi cu zi –, școlile Waldorf își mențin totuși poziția de bun simț pedagogic. Iar în sensul de a prezenta argumentele acestui bun simț, includem aici capitolele care urmează, al căror autor este Valdemar W. Setzer.

Alt punct actual care se cere amintit în acest context se referă la așa-numitele „jocuri electronice", indiferent de suporturile lor – mașini de divertisment, aparate de **video games** sau chiar calculatorul. Chiar dacă nu sunt uzuale în școli, participarea lor la viața actuală a copiilor și adolescenților a ocupat un spațiu vast în contextul educațional, din moment ce educația se consideră – cum de altfel chiar trebuie – nu doar ca un mijloc de formare și informare școlară, ci ca influențând copilul și tânărul în orice situație și prin orice mijloc.

Sperăm ca, prin materialul care urmează, să oferim părinților și educatorilor baze pentru criterii mai conștiente.

Editura

Calculatoarele în educație: de ce, când și cum?

Valdemar W. Setzer

I. Introducere

Problema folosirii calculatoarelor în educație este astăzi de o importanță imensă și urgentă – ea interesează atât pe părinți cât și școlile, și asta pe scară universală. Dacă nu folosesc calculatoare copiii lor, părinții sunt îngrijorați, deoarece au tendința să creadă că ei nu beneficiază de un puternic instrument educațional și presupun totodată că sunt înapoiați față de colegii lor care le folosesc deja. Părinții mai pot crede că acești copii nu sunt pregătiți în mod adecvat pentru viitoarea lor viață socială și profesională. Asta îi face să-și instaleze calculatoare în casă, să-și înscrie copiii la cursuri individuale și chiar să caute școli care adoptă calculatoarele în procesul de învățământ, evitându-le pe celelalte.

Am scris acest scurt text în intenția de a lămuri aceste îndoieli și a prezenta o propunere concretă pentru utilizarea calculatoarelor în învățământ. Sperăm că atât cercetătorii cât și părinții și școlile vor putea profita de reflecțiile expuse aici, cel puțin ca argumente neconvenționale pentru o discuție pe această temă. În altă publicație[1] am avut deja ocazia să ne oprim asupra unora dintre punctele noastre de vedere, extinse treptat în trei lucrări ulterioare[2]. Vom efectua aici o abordare

---

[1] V.W. Setzer „O computador no ensino: nova vida ou destruicao? În E.O.C. Chaves e V.W. Setzer, *O uso de computadores, em escolas – fundamentos e críticas* (Sao Paolo; Scipione, 1988), pp. 70–123.

[2] V. W. Setzer, *Computers in education* (Edinburg: Floris Books, 1989): idem *Computer in der Schule? Thesen und Argumente*, trad: L. Goecke (Stuttgart: Freies Geistesleben, 1992), idem *Tietokoneet ja kouluikaeiset? Vaeitteitae ja perusteluja*, trad. H. Harjunen (Tampere: H. Harjunen, 1993).

diferită, adăugând diverse noi aspecte, ca o propunere concretă pentru predarea de *hardware* și *software* la nivelul școlar mediu.

II. De ce?

Credem că toți tinerii trebuie să absolve învățământul mediu având cunoștințe de bază privind structura și funcționarea mașinilor celor mai obișnuite. Fără aceste cunoștințe nu este posibilă controlarea folosirii lor, criticându-le și plasându-le la locul cuvenit. Puțină lume știe că *toate* mașinile au efecte colaterale nedorite. De exemplu, televizorul induce o stare de somnolență la telespectator, indiferent de program, cum a fost dovedit deja de studii neurofiziologice [40]. Astfel, aparatul nu permite în mod normal o atitudine critică și conștientă a telespectatorului, întipărind în subconștientul său tot ce este transmis, fără ca lucrurile să fie în general filtrate de conștiință. Motoarele cu explozie provoacă poluare, ale cărei efecte ar trebui să fie cunoscute de toți (poate că aici, în țara noastră, ar trebui să se dea mai multă importanță alcoolului drept combustibil, deși, nemijlocit, el este mai scump). Motocicletele, fiind vehicole foarte rapide, induc atitudinea „motociclistului", reclamând de la el un enorm efort de autocontrol ca să fie conduse în mod conștient și cu calm. Automobilele produc o izolare a pasagerilor față de mediul înconjurător, făcând ca ei să absoarbă un număr enorm de imagini în scurt timp, ceea ce nu este o atitudine normală a ființei omenești. În S.U.A. în numeroase școli se predă conducerea auto, completându-se aceste cunoștințe cu o educație în sensul unei conduceri mai sociale, cu respect față de ceilalți șoferi și de pietoni (ceea ce școlile de conducere auto nu fac, nefiind preocupate de educație).

---

[40] H. E. Krugman; 'Brain wave mesurements of media involvement'. *Jurnal of advertising, research*, 11: 3–9, 1.2. 1971; J. Mander, *Four arguments for the elimination of television* (Nova Iorque: Wm. Morrow, 1978).

Necunoașterea funcționării mașinilor duce la o gravă problemă individuală. Atitudinea normală a ființei umane, când trebuie să se confrunte cu ceva ce nu înțelege, este să investigheze acel ceva și ceea ce-l înconjoară spre a putea asocia, prin gândire, percepția sa senzorială cu un concept care pune în relație ideile sale cu lumea observată. De exemplu, văzând un copac care se clatină, o persoană va căuta cauza, care poate fi vântul, curiozitatea sa fiind astfel satisfăcută. Dar mașinile devin tot mai complicate, și de aceea oamenii ajung să fie inerți față de o neînțelegerea funcționării lor, simțindu-se neputincioși ca să le priceapă. De exemplu, câte persoane cunosc principiul funcționării unui motor cu explozie, sau al susținerii aripilor unui avion? Această abdicare de la curiozitate și de la acțiunea de a cerceta, o adevărată **paralizie mentală**, ni se pare că semnifică diminuarea, înăbușirea unei caracteristici umane esențiale, diminuând astfel caracterul uman al persoanei. Poate că această atitudine va influența negativ alte arii care pretind curiozitate și investigație, în special în relațiile individuale și sociale.

Evident, nu este necesar ca în școală să se învețe cum să se utilizeze televizorul sau ascensorul, sau alte mașini a căror întrebuințare a devenit curentă. Important este să se predea principiul funcționării uneia sau alteia dintre aceste mașini, pentru ca ele să nu fie un mister și să poată fi utilizate în mod critic.

În cazul calculatoarelor, trebuie să se țină seama că ele pătrund în toate activitățile umane, deoarece substituie o parte din gândurile noastre. De fapt, nu se întâlnește un automobil sau o mașină de spălat într-un birou, un dormitor sau o fabrică. Dar se pot foarte bine întâlni calculatoare în aceste locuri. Datorită acestei utilizări universale, tot mai crescute, este nevoie să se predea atât ce sunt ele, cât și cum să fie ele întrebuințate în aplicații de uz general, să se arate cum pot ele să fie folosite bine și rău și care sunt beneficiile și prejudiciile pe care le aduc societății și indivizilor. Unele

dintre influențele nefaste ale calculatoarelor, ca de exemplu necesara cuantificare și sărăcire a informației oricărei date procesate prin ele, nu pot fi înțelese decât dacă se dispune de cunoașterea structurii lor interne, atât din punct de vedere logic cât și de *hardware*. De aceea suntem de acord ca ele să fie abordate în învățământ. Marile probleme care se pun, cum vom vedea, sunt să se determine vârsta adecvată pentru asta și sub ce formă trebuie ele utilizate.

III. Când?

Pentru a răspunde la această întrebare este obligatoriu să se știe ce este un calculator și cum se produce dezvoltarea copiilor și a tinerilor. Evident, fiecare persoană trebuie să-și imagineze o vârstă potrivită pentru a începe învățarea conducerii auto. Cunoscându-se această mașină, precum și caracteristicile copiilor, nimeni nu va spune, de exemplu, că ei trebuie să învețe să conducă la șapte sau, poate, chiar la zece ani. Se așteaptă de la conducătorul auto o anume responsabilitate, maturitate și coordonare motorie pentru a conduce în traficul nostru haotic. În cazul calculatoarelor, vârsta nu este un factor atât de evident, deoarece operarea cu el nu produce accidente fizice și nu pretinde coordonare motorie. Vom arăta că, totuși, există o vârstă ideală pentru a se începe utilizarea lor.

1) *Calculatorul*

Calculatoarele sunt mașini total diferite de toate celelalte. În timp ce ultimele acționează fizic, calculatoarele nu fac asta: ele procesează *date*, care sunt gânduri particulare introduse în ele. Nu trebuie să se confunde datele cu informațiile; acestea din urmă au un semnificat, o „semantică". Datele sunt pur și simplu simboluri. De exemplu, cifra 2000 este o secvență de patru simboluri fără nici un semnificat în sine. Totuși, ca rezultat al unui calcul, ea poate fi asociată de utilizatorul calculatorului la un salariu, dobândind atunci un semnificat – total „necunoscut" de mașină. Astfel, calcula-

toarele lucrează cu o categorie foarte restrânsă de gânduri ale noastre, deci care nu au, pentru mașină, semnificatul pe care-l au pentru noi – de exemplu, asocierea lor cu realitatea, ca în cazul unui salariu. Programele calculatoarelor sunt tot gânduri pe care le introducem în ele, procesând alte gânduri care sunt datele. Pe de altă parte, o mașină ca un strung acționează direct asupra lumii fizice, transformând un material. Un telescop transformă lumina care pătrunde în el; o uzină hidroelectrică transformă energia (potențială a apei în electricitate); un automobil servește la transportarea materiei (persoanelor); o baterie înmagazinează energie electrică. Astfel, putem spune că celelalte mașini transformă, transportă și înmagazinează materie sau energie, adică elemente fizice. Calculatoarele, dimpotrivă, transportă și depozitează date, care nu au consistență fizică, deoarece reprezintă gândurile noastre. (Nu este posibil să se apuce, măsoare, observa cu ochii – sau chiar cu aparate – gândurile în sine.) În mod incidental, datorită acestui divorț față de realitate și de acțiunea fizică a fost posibil să se fabrice calculatoare din ce în ce mai mici.

Această manipulare simbolică de date, care sunt gânduri, caracterizează calculatorul ca mașină abstractă, mașină matematică. De fapt, este posibil să se descrie drept formalism al matematicii orice procesare de date efectuată de calculator. De asemenea este posibil să se simuleze funcționarea sa, fie mental, fie cu creionul și hârtia, când nu există restricții de timp și cu excepția cazurilor când calculatoarele controlează alte mașini și dispozitive de intrare/ieșire a datelor. Programarea unui calculator corespunde elaborării unor gânduri pur matematice. Este un proces analog cu demonstrarea unei teoreme. Oricât de ciudat ar părea, același lucru se întâmplă dacă se utilizează un program ca, de exemplu, tehnoredactare de texte. Pentru a alinia un text vertical trebuie să se dea o comandă mașinii, fie apăsând taste pe o tastatură sau selecționând o

icoană (o figură de pe ecran) cu ajutorul unui *mouse*. Această activitate este tot formală, provocând întotdeauna aceeași reacție din partea mașinii. Pentru a executa o anumită sarcină complexă cu ajutorul unor comenzi ca aceasta trebuie să se exercite un raționament de cază-și-efect de același tip ca în matematică. Singura deosebire constă în aceea că un calculator poate arăta rezultatele procedeelor, permițând verificarea raționamentului, în timp ce în matematică agentul însuși trebuie să scrie sau să deseneze rezultatele, neavând deci certitudinea că raționamentul său este corect. De altfel, această posibilitate de verificare imediată stă la originea unei părți a fascinației pe care o exercită calculatoarele; programarea și utilizarea de *software* general prin mijlocirea comenzilor devine un adevărat „mic joc electronic" cu o provocare pur intelectuală. În caz că s-ar comite o greșală, există certitudinea absolută că ea poate să fie corijată, iar utilizatorul intră în ceea ce denumim starea *programatorului obsesiv* (*compulsive programmer*, pentru Weizbaum[41], care a aplicat această noțiune numai așa-numiților *hackers*), neavând liniște până nu „domesticește" mașina, făcând-o să execute ceea ce dorește el. Evident, trebuie să se facă distincția dintre simpla digitare a unui text – caz în care aproape nu există diferență între un calculator și mașina de scris – și folosirea comenzilor sau confecționarea de programe.

În completarea acestei scurte caracterizări a calculatoarelor, este interesant să se noteze și că atât instrucțiunile unui program cât și comenzile utilizate pentru tehnoredactarea unui text sau alte sisteme ca planurile electronice, trasările de grafice și figuri etc., constituie ceea ce se numește un „limbaj formal", adică putând fi definit matematic. În schimb, limbajul nostru zilnic, numit „limbaj natural", nu are această caracteristică. S-a încercat descrierea lui formală, dar

[41] J. Weizbaum *Computer power and human reason: from judgement to calculation* (São Francisco: W. H. Freeman, 1976).

nu a fost posibil. O diferență fundamentală dintre limbaje – toate formale – ale calculatoarelor (de exemplu, limbajele de programare sau de comenzi) și limbajele naturale este că acestea din urmă sunt ambigue, spre deosebire de primele. Acest lucru înseamnă că fiecare instrucție sau comandă interpretată de calculator produce exact executarea unei singure funcțiuni (în sens matematic) asupra datelor. De exemplu, fraza „Vasul a căzut pe masă și s-a spart" este foarte ambiguă: nu este formal definit ce sunt „vasul" și „masa" și ce înseamnă „s-a spart", nefiind nici posibil să se deducă ce anume s-a spart. Înțelegerea acestei fraze depinde de cunoașterea mesei și a vasului. Toată semantica și pragmatica implicate în limbajul natural trebuie să fie transformate în pură sintaxă, în relații doar simbolico-structurale ca să fie introduse în calculator, renunțând deci de a avea caracteristici proprii.

Când un copil vorbește, este evident că el nu gândește conștient la tot ce spune. Și nici adultul nu gândește, vorbind, în același mod cum raționează un matematician făcând matematică, un programator elaborând un program sau un tehnoredactor acționând o comandă oarecare. În aceste două ultime cazuri, fiecare „propoziție" are un singur semnificat, care poate fi descris în limbaj matematic ca manipularea simbolurilor procesate de calculator.

Rezumând, putem spune că un calculator este o mașină matematică ce pretinde un raționament și un limbaj matematice (exprimate într-o formă simbolică proprie) ca să fie programat sau utilizat. Acest tip de raționament este de aceeași natură ca și probele teoremelor.

2) *Dezvoltarea copilului și a tânărului*

Din moment ce calculatorul pretinde un tip de gândire și de limbaj formale, matematice, cum le-am caracterizat în capitolul anterior, am putea formula următoarea întrebare:

când trebuie copiii sau tinerii să înceapă să exercite acest tip de gândire și de limbaj?

Dacă ne amintim ce am spus mai sus, adică faptul că activitatea de a programa un calculator sau de a utiliza un program oarecare (în mod necesar, prin intermediul unui limbaj de comenzi) este analogă cu proba teoremelor din matematică, vom putea afirma următoarele: etatea potrivită este cea la care se dorește ca tinerii să înceapă să probeze teoreme.

Ca să studiem această etate, utilizăm în cercetarea noastră conceptele despre evoluția copiilor și tinerilor introduse de Rudolf Steiner în 1919, când a creat ceea ce a ajuns să se numească „Pedagogia Waldorf". Nu este vorba de o simplă elucubrație mentală: există aproape șase sute de școli în lumea întreagă. Trei sunt situate în orașul Sao Paulo, mai existând altele în Ribeirao Preto, Botucatu, Florianópolis, Cuiabá etc. În unele țări a fost o expansiune enormă a acestor școli, care constituie singura mișcare coerentă de școli „alternative" (față de învățământul de stat), ca în S.U.A., unde s-a trecut de la cifra șapte în 1970 la 91 înregistrate în 1992. Considerăm faptul că Pedagogia Waldorf este atât de rar abordată în mediile academice drept o dovadă a prejudecăților care o înconjoară. Se ignoră un întreg edificiu conceptual și aproape optzeci de ani de practicare a unei metode cu succes dovedit și care se deosebește radical atât de metodele tradiționale cât și de cele mai recente. Cauza acestei prejudecăți ni se pare clară: viziunea cosmică subiacentă Pedagogiei Waldorf nu este materialistă.

După Steiner, evoluția fiecărei ființe umane poate fi subîmpărțită în „septenii", perioade de șapte ani. Această subîmpărțire era deja utilizată în Grecia antică, sub forma de zece „heptomade", care se pare că au fost descrise inițial de Solon. Steiner a aprofundat și a conceptualizat aceste perioade în numeroase cicluri de conferințe – toate publicate –, caracterizându-le și fundamentând diferențele dintre ele

conform unei conceptualizări și observații adecvate raționamentului nostru modern. Să vedem, foarte pe scurt, doar primele trei, deoarece sunt cele care interesează educația școlară și tema noastră[42].

De acord cu Steiner, și în conformitate cu aplicarea sa cu succes în Pedagogia Waldorf, în primul septeniu copilul este deosebit de deschis mediului înconjurător și își individualizează dorințele; educația trebuie să se bazeze exclusiv pe contactul cu realitatea, pe imitație, pe fantezie imaginată (de exemplu, prin intermediul basmelor) și pe ritm. Copilul așteaptă o lume esențialmente *bună*. Orice învățare a abstracțiunilor, cum ar fi cea a lecturii (literele moderne și compoziția lor în silabe constituie simple abstracțiuni – spre deosebire de hieroglifele egiptene și ideogramele orientale) contrariază natura proprie a copilului, perturbându-i dezvoltarea și producând în el rele care se manifestă ulterior, sub formă psihologică sau chiar fiziologică. În sensul școlarității, el ar trebui să frecventeze cel mult o grădiniță de copii (și nu o pre-școală), expresie care dezvăluie o profundă intuiție a strămbunilor noștri: copilul trebuie să fie tratat ca o plantă fragedă; localul trebuie să se preteze pentru „joacă" și pentru „a învăța făcând", implicând coordonare motorie, socializare și observare a mediului fără conceptualizare abstractă, toate acestea într-o ambianță cât mai naturală posibil. Trebuie să existe acolo o *profesoară-mamă*.

În al doilea septeniu, copilul intră în vârsta școlară – exista o tradiție, acum pierdută, conform căreia copiii intrau în învățământul „formal" abia în jurul vârstei de șase ani și jumătate până la șapte ani, la acea vârstă începând să învețe

[42] Vide R. Steiner, *A arte da educação baseada na educação do ser humano* trad. Rudolf Nobiling (São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1978) um dos últimos ciclos de palestras do autor, proferidas por acasião da farmação da primeira escola Waldorf na Inglaterra; e L. Stebbing, *Understanding your child* (Sussex: New Knowledge Books, 1962).

să citească. De fapt, forțele care fuseseră dedicate extraordinarei dezvoltări a bazei sale fizice rămân, în acest moment, disponibile pentru efortul de a învăța; schimbarea dinților este unul dintre semnele exterioare ale acestei maturizări. În această perioadă, copilul, care acum își controlează rezonabil voința, începe să-și individualizeze sentimentele și se așteaptă să găsească o lume frumoasă. Educația ar trebui să se îndrepte spre acest lucru, fiind total impregnată de estetică artistică. Chiar și matematica ar trebui să fie predată ca ceva în măsură să trezească imaginația, fiind prezentată în mod artistic. Nimic nu trebuie să fie rigid; în Pedagogia Waldorf copiii și tinerii își alcătuiesc propriul caiet de note, artistic decorat, în loc să folosească manuale care etalonează o anumită succesiune și nomenclatură, ce nu exprimă individualitatea elevului. Ne amintim aici de un tragic contra-exemplu, cel al „matematicii moderne"; în termeni de nomenclatură, tinerii continuă să caute „ansambluri-adevăr", și nu rădăcinile ecuațiilor, ca și cum ar avea capacitatea să înțeleagă aserțiunile logicii simbolice[43]. În această perioadă profesorul trebuie să fie *generalist.*

O observație colaterală despre pierderea cunoștinței intuitive care revela o enormă înțelepciune:

Când, personal, am început la vârsta de șase ani „cursul primar", în 1946, din nefericire nu exista încă o limită de vârstă minimă pentru aceasta. Totuși, mai târziu a trebuit să așteptăm un an, urmând ceea ce se numea „cursul de admitere la gimnaziu" (actuala clasa a cincea), deoarece intrarea la gimnaziu pretindea vârsta minimă de unsprezece ani împliniți la 30 iunie. Asta se aplica tuturor elevilor, fără excepție. La vremea aceea nu se instituise categorisirea de „supra-

[43] Pard se ver como a 'matemática moderna' significou a introdução, na educação, das tendências de excessiva abstração na pesquisa científica, leia-se o fascinante, livro de Morris Kline *O fracasso da matemática moderna*, trad. L. G. de Carvalho (São Paulo: IBRASA, 1976).

dotat" (care la drept vorbind ar trebui să fie tratat ca un caz patologic, necesitând echilibrare). Astfel, toți colegii clasei mele au intrat la facultate la șaptesprezece ani și jumătate.

În al treilea septeniu – epoca liceului (învățământ mediu) și a intrării la facultate –, al cărui început este caracterizat fizic de pubertate (din nefericire avansată în țările tropicale, în special în cazul fetelor), tânărul începe să-și individualizeze treptat gândurile, căutând o lume *adevărată*. Atunci trebuie să înceapă învățământul îndreptat spre gândirea „pură", abstractă, eventual desprinsă total de realitate. Aceasta este întotdeauna înțeleasă de ființa umană prin intermediul conceptelor universale, al „adevărurilor". În acea stă perioadă, elevul caută înțelegera fenomenelor. Dacă în al doilea septeniu profesorul trebuie să se limiteze la a prezenta doar fenomenele și a-i face pe elevi să le descrie, în al treilea el trebuie să înceapă să le explice cu ajutorul conceptelor și, eventual, să le modeleze matematic. În această epocă elevii trebuie să înceapă să demonstreze teoreme, introducându-se treptat manipulări simbolice despărțite de o eventuală aplicare practică. Evident, nu trebuie să se neglijeze raportarea a tot ce se studiază la realitate, pe lângă cultivarea laturilor artistică și estetică implicate în orice materie. Acestea sunt aspectele care trebuie să trezească interesul elevului. Sfârșitul acestui septeniu este și astăzi considerat ca referință legală pentru începerea responsabilității civile, consecință a libertății de gândire dobândite. În această perioadă, profesorii trebuie să fie specialiști.

În legătură cu excesul de abstracțiune precoce în educație, se observă că până în secolul trecut matematica a fost întotdeauna motivată de aplicații, doar în secolul al XX-lea s-a trecut la cercetarea ei ca și cum ar fi un scop în sine, ceea ce a sfârșit prin a se reflecta în educație[44]. Adică: omenirii i-au trebuit mii de ani ca să atingă acest grad de abstracțiune.

[44] V. Morris Kline, op. cit. (v. nr. 43)

Bieții copii și tineri, care sunt în curs de a reface o bună parte din această dezvoltare, sunt siliți să gândească într-un mod pur intelectual încă din primii ani de școală. Un bun exemplu pentru aceasta este clasica definiție, lipsită de viață și de culoare (și, în acest caz, eronată), a insulei ca fiind „o bucată de pământ înconjurată de apă din toate părțile". Din fericire nu li se dă copiilor o definiție a copacului ca fiind „o bucată de lemn cu ramificații înfiptă în sol la nouăzeci de grade"... Orice definiție este o abstracțiune intelectuală, iar locul ei adecvat este învățământul mediu.

Să revenim la calculatoare. Prin faptul că ele sunt mașini matematice, forțând atât un raționament pur abstract și matematic cât și folosirea de limbajuri formale, putem conchide, din cele expuse, că ele nu trebuie utilizate sub nici o formă înainte de liceu. Să vedem cum se aplică asta la orice formă de utilizare a calculatorului în învățământ.

3) Formele de utilizare a calculatoarelor în educație

Există diferite forme de a se utiliza calculatoarele în educație. Una dintre ele, reprezentată prin linia Seymour Papert[45], folosește programarea calculatoarelor, prin învățarea limbajului de programare LOGO, pentru dezvoltarea unui raționament matematic la copii (după vârsta de patru ani inclusiv). LOGO este un limbaj interesant, dar în concepția noastră, prezentată mai sus, dacă se utilizează înainte de învățământul mediu, el deformează mintea copilului și a tânărului. Papert trebuie să fie de acord cu noi referitor la tipul de raționament forțat prin ambientul LOGO, de vreme ce îl numește *Mathland*. Cu ceea ce desigur nu este de acord e cu afirmația că acest raționament matematic strict simbolic și formal este dăunător înainte de pubertate.

[45] Seymor Papert, LOGO: Computadores e educação, trad. J. A. Valente et al (São Paulo: Brasiliense, 1980).

Altă formă de utilizare a calculatorelor în educație, la care ne-am mai referit, este „instrucția programată" automatizată. Calcuratorul prezintă o temă – de exemplu, de geografie – într-o manieră mai amplă decât vechile cărți cu acest tip de învățământ, utilizând eventual sunetul și animația. După această fază, se formulează întrebări ale căror răspunsuri date de elevi provoacă apariția altor subiecte sau repetarea celor deja văzute care nu au fost „învățate", ca și cum învățarea s-ar rezuma la memorizare, fără să se țină seama de factorii imponderabili ca maturizarea și dobândirea de capacități intuitive. În aceeași categorie intră anumite mici jocuri ca, de exemplu, cele care „învață" cum să faci socoteli („să aduni" doi fluturi cu cei trei prezentați pe ecran, de exemplu). Evident, calculatorul continuă, în instrucția programată, să impună același tip de raționament pe care-l cere pentru orice aplicație, de vreme ce comenzile pe care trebuie să le dea elevii constituie de asemenea un limbaj formal, iar raționamentul simbolic este tipic matematic, adică inadecvat până în perioada învățământului mediu. La aceasta se adaugă faptul că „instrucția programată" este extrem de rigidă, nedând marjă de acțiune creativității și repetând plictisitor aceiași pași – de aceea linia lui Papert este contrară ei, înlocuind-o printr-un spațiu „deschis" ca cel prezentat de un limbaj de programare ca LOGO.

O formă adițională de folosire a calculatorului în învățământ este cea care permite să se facă simulări de experiențe. În loc ca elevul să observe realitatea, ca de exemplu în laboratoarele de chimie și fizică, experiențele sunt simulate pe ecranul calculatorului – de pildă, într-un sistem de tir liber, cu un tunuleț care trage o ghiulea ce descrie o traiectorie parabolică pe ecran. Folosirea unor astfel de simulări impune același raționament matematic tipic pentru orice utilizare a calculatorului. Pe de altă parte, credem că experiențele trebuie făcute pe viu, nu să fie simulate; una

dintre cele mai mari probleme ale învățământului e că el este prea abstract, despărțit de realitate, ceea ce îl face neinteresant. Simulările cu calculatorul măresc această abstracțiune, deoarece elevii nu vor avea șansa să intre în contact cu realitatea propriu-zisă. În plus, ele se bazează pe modele de cauză-și-efect pur matematice, alienate de la natură. Această alienare devine periculoasă, în special la copiii care încă își formează imaginea interioară a lumii, în cazul simulărilor de ambienturi vii, deoarece induc conceptualizări și simplificări ce nu corespund realității. Este cazul unui cunoscut program care simulează ambientul unei lagune. S-ar putea obiecta: nu totul poate fi făcut în laborator, cum ar fi simularea aselenizării unui corp (pe lună). Răspunsul nostru este că, la nivelurile gradului unu și doi, ceea ce nu poate fi demonstrat în laborator nu ar trebui să se predea, deoarece fuge de realitatea tânărului și apelează exclusiv la intelectul său. Exemplele ilustrative ale teoriilor ar trebui extrase din viața de zi cu zi, deoarece pot trezi un interes la elevi. Aceștia ar putea întreba: „Dar ce legătură am eu cu aselenizarea unui corp (pe lună)?"

În fine, se poate utiliza calculatorul ca să se predea ceea ce este calculatorul însuși și cum să fie folosit. Asta înseamnă să se predea sistemele de uz general, ca tehnoredactarea de texte, planuri, sisteme grafice, gestionare a băncilor de date și Internet. Și aici se pune aceeași problemă ca și pentru celelalte modalități: întrucât calculatorul impune limbaje formale pentru comenzile care trebuie folosite în aceste sisteme și forțează un raționament matemetico-algoritmic, recomandarea noastră este ca acest proces să aibă loc doar în învățământul mediu.

Astfel, opinia noastră este că, la orice modalitate de folosire, calculatorul nu trebuie întrebuințat în învățământ decât atunci când tânărul urmează școala medie. Abia în acea perioadă dobândește el maturitate pentru ca raționamentul

său să nu fie perturbat de tipul impus de acea mașină. Orice folosire a calculatorului în învățământul de bază, sau chiar înainte, înseamnă o violare a minții „normale" a copilului, ceea ce ar putea produce daune psihologice sau chiar fiziologice mai târziu. L. Stebbing a scris despre septeniul de la șapte la paisprezece ani:

> Activitatea artistică este, în această perioadă, atât de necesară pentru ființa interioară ca și mâncarea și băutura, aerul și lumina pentru corpul fizic. Gândurile trebuie încălzite de sentimente care stimulează imaginația.[46]

Comenzile și instrucțiunile calculatoarelor sunt gânduri formale, fără sentimente, care nu lasă loc spre a se prevedea în mod formal și deterministic ce vor provoca ele sistemului. În legătură cu predarea aritmeticii, R. Steiner a spus:

> „Atunci se elaborează cu rafinament orice tip de teorii pedagogice despre metoda de a explica unui copil conceptul de număr, modul cum se predă socotirea, și în general se aplică teoriile în clasă. Deși se pot obține astfel unele rezultate superficiale, nu reușim, prin acest divorț de viață, să ajungem la omul integral. Adoptarea abacului[47] în clasă pune în evidență până la ce punct se trăiește astăzi în abstracțiune. Nu vorbesc de folosirea mașinii de calculat în birouri; în învățământ, însă, aceasta, adresându-se exclusiv creierului, împiedică să se stabilească, între număr și copil, o legătură care să corespundă naturii sale esențiale. Important va fi să facem să deriveze din viața însăși operațiile de socotit.[48]"

---

[46] L. Stebbing, op. cit. (v. n. 42) nossa tradução.

[47] [Instrumento manual para cálculos algébricos elementares, composto de fileiras paralelas de contas que possibilitam combinações para a obtenção dos resultados.]

[48] R. Steiner, op. cit. (v. n. 42).

Ceea ce a spus el despre calculatoare (mecanice, la epoca aceea) desigur că se aplică și la calculatoarele moderne; acestea sunt mai bogate în capacitatea lor de procesare și prezentare, dar forțează de asemenea intelectualizarea și alienarea față de realitate și de viață.

Unul dintre principalele motive ale folosirii calculatoarelor foarte devreme este atracția, fascinația pe care le exercită aceste mașini. Este fascinația noutății (acum deja în curs de dispariție) și a jocului electronic, care prezintă o provocare intelectuală. Astfel, calculatoarele par să fie instrumente foarte utile în sistemul de predare/învățare. Obiecția noastră în această privință este faptul că se face comparația cu predarea oferită de profesori proști. Nu există motiv ca profesorii să nu atragă mult mai mult atenția tinerilor decât orice mașină. Credem că nu s-a întâmplat așa doar când profesorii nu au avut o concepție despre ce înseamnă să fii copil sau tânăr. Orele acestor profesori sunt excesiv de abstracte, adresându-se în mod esențial intelectului elevilor, făcându-i să se simtă masacrați și găsind orele excesiv de plicticoase, deoarece nu reușesc să se identifice cu conținutul lor. Deja sistemul de notare și de mustrări îi face pe elevi să se simtă tratați ca niște „obiecte" – sau mașini de înmagazinat informații.

Cum se poate măsura printr-o probă gradul de maturitate, capacitate și creativitate dobândit de elev, factori care constituie câteva dintre idealurile majore ale educației? Ce înseamnă o notă de „5": jumătate din cunoștințele fiecărui punct, sau cunoașterea a jumătate din toate punctele? Sunt puțini elevii care se adaptează la acest sistem fără ca școlaritatea lor să însemne o succesiune de tensiuni și traume – care, înainte de universitate, înseamnă cel puțin unsprezece ani de suferințe! Dacă învățământul nu este interesant și elevii se simt masacrați, e logic ca o mașină atrăgătoare precum calculatorul să dea rezultate mai bune. Totuși, o dată cu introducerea acestor mașini nu se rezolvă problema fundamen-

tală, ci se propune un paliativ care va produce probleme încă și mai mari. Făcând o analogie, e ca și cum s-ar găsi că sistemul social de sănătate e foarte prost, datorită faptului că medicii au foarte puțin timp ca să examineze pe fiecare pacient, și s-ar spune că diagnosticul trebuie făcut de calculator. În loc să se corijeze eroarea la baza ei, se adoptă o soluție care niciodată nu va putea atinge nivelul de excelență oferit de corijarea adecvată a problemei – și, mai rău: ea eventual mai mult provoacă, decât rezolvă probleme. Vom cita aici doar una dintre aceste probleme.

Programarea calculatoarelor și folosirea sistemelor pe care le numim „deschise", ca tehnoredactarea unui text sau unor planuri, induce indisciplină mentală. Cum comenzile sunt gânduri și nu există impunere a unor restricții fizice acestora, se poate construi un program și utiliza o tehnoredactare de text într-un mod total nedisciplinat. Să luăm cazul din urmă. Scriind de mână sau la mașină, persoana are nevoie să-și exercite o disciplină mentală mult mai mare, fiindcă nu poți modifica după bunul plac ce a fost deja scris sau dactilografiat. Asta nu se întâmplă cu tehnoredactarea unui text: aceasta permite să se digiteze un text fără să-i dea multă atenție, fără a plănui succesiunea cuvintelor, frazelor și paragrafelor, fiindcă există posibilitatea să se efectueze tot felul de corecturi, eliminări, transpuneri, formări de texte etc. Nici nu trebuie să se dea atenție ortografiei, deoarece în orice moment se poate aplica un corector ortografic care să indice greșelile, indicând și posibilele corecturi. Într-un viitor poate apropiat, vor fi disponibili și corectori gramaticali rezonabili. Astfel, credem că un calculator induce indisciplină mentală, poate face mintea mai leneșă. Pentru acest motiv și pentru altele, credem și că folosirea calculatoarelor prejudiciază creativitatea, deoarece aceasta trebuie mereu să fie orientată, să urmeze o structură sugerată de aplicații. O creativitate amplă există cu adevărat în sisteme prost definite, ca cele sociale

sau artistice, și nu în spațiul matematic, de strictă cauză-și-efect, prezentat de calculator. Inducerea indisciplinei mentale și pierderea creativității sunt deosebit de tragice în cazul copiilor și tinerilor, fiindcă ele dezvoltă calitățile pozitive corespunzătoare în timpul procesului educațional.

4) Etatea ideală

Cum am arătat mai sus, credem că utilizarea calculatoarelor înainte de învățământul mediu, adică mai mult sau mai puțin la cincisprezece ani, este dăunătoare copilului sau tânărului. Folosind un calculator, copilul este obligat să exercite un tip de gândire pe care ar trebui să-l utilizeze doar la o vârstă mult mai înaintată. Cu asta putem spune că un calculator îi privează pe copii de necesara lor infantilitate. Ei sunt obligați să gândească și să folosească un limbaj care ar trebui să fie stăpânit exclusiv de adulți. Neil Postman a discutat deja „furtul" copilăriei, dar în contextul telecomunicațiilor[49]. Televiziunea a transformat multe activități umane în *show* – ceea ce nu e prezentat sub formă de *show* nu este bine recepționat de telespectator, care în mod normal se află în stare de somnolență; pentru Postman, televiziunea a transformat și educația în *show*. Teza noastră este că și calculatoarele, pe lângă faptul că permit transformarea educației în *show* audiovizual, transformă și modul nostru de a gândi, forțând tipul algoritmic, copiii și tinerii fiind mai expuși acestui efect fiindcă-și dezvoltă decisiv abilitățile mentale. Ne temem că acest tip de gândire ar putea să influențeze maniera în care viitorul adult va înfrunta viața, natura, pe semenii săi și societatea. Acest tip de gândire e limpede: este gândirea care se poate insera în mașini – calculatoarele –, formând ceea ce numim *gândire mașinală*. Ne temem că

[49] N. Postman; 'The disappearance of childhood'. In *Conscientious objections* (Nova Iorque: A. A. Knopf Inc., 1988), pp. 147–161.

tinerii, dacă sunt forțați de calculator să exercite „gândiri mașinale", să nu tindă să folosească același tip de gândire față de natură și față de celelalte ființe umane. În plus, nu a existat niciodată o metaforă la fel de eficientă precum calculatorul pentru a se compara omul cu o mașină și a afirma că mașinile vor avea aceleași capacități ca oamenii.[50] Credem că „gândirea mașinală" duce la această mentalitate, cu impacturi mari și tragice asupra libertății și moralei personale.

Ținând seama de fascinația pe care o exercită aceste mașini, ca și de constatarea Pedagogiei Waldorf că în jurul vârstei de șaptesprezece ani tinerii arată interes pentru structurile algebrice (de exemplu, comutativitatea adunării și înmulțirii), am propus această etate drept ideală pentru a se învăța *sotfware*[51]. După ce am formulat această propunere în mod conceptual, am putut verifica, în practică, faptul că estimarea noastră era corectă. Organizăm de mulți ani, în Institutul nostru, o activitate educațională pentru elevii din a treia serie de liceu numită „Ziua calculatorului", oferind într-o singură zi (sâmbăta) o introducere compactă în calculatoare[52]. O dată, din greșeală, am avut elevi dintr-o serie întâi de liceu, adică de circa cincisprezece ani. Rezultatul a fost dezastruos, deoarece acești tineri nu au privit activitățile noastre în clasă și microcalculatoarele cu seriozitatea necesară. Ei voiau doar să se joace cu mașinile, neurmărind sarcinile predeterminate.

Considerăm deci vârsta de șaptesprezece ani ca o vârstă ideală. La această etate tinerii pot aprecia impactul obiectiv și critic al calculatoarelor, și ei pot de asemenea aprecia aplicațiile acestei mașini în viața practică. Pot toto-

---

[50] J. Weizbaum, op. cit. (v. n. 41).

[51] V. W. Setzer, 'O computador, no ensino...'(cit. – v. n. 38).

[52] V. W. Setzer, e F. Cavalheiro, 'Algoritmos e sua análise – uma introdução didáctica'. *Caderno da revista do professor de matemática*, 4 (1): 1–26, 1993.

dată să evalueze oportunitățile profesionale – și de studii viitoare – pe care le oferă ele. În familia noastră, am avut experiența de a fi predat rapid folosirea microcalculatorului copiilor noștri mai mici când aveau șaptesprezece ani, ca să poată digita textul lucrării lor de diplomă pentru Școala Waldorf Rudolf Steiner din São Paolo. Pentru ei calculatorul a fost un simplu instrument de lucru, fără fascinație. Fiind deja la universitate, cel de-al treilea fiu al nostru a învățat să programeze, dezvoltându-și o foarte bună capacitate ca să dezvolte programe. Nu a fost nevoie să învețe foarte devreme, iar maturitatea lui i-a dat ocazia să profite mult mai mult de cunoașterea dobândită. Asta ne duce la un punct mai important.

Mulți părinți cred că este obligatoriu ca fiii lor să învețe folosirea calculatorului cât mai devreme posibil (o întreprindere, „Futurekids", cu multe filiale în țara noastră, a reușit să-l depășească pe Papert: începe învățarea calculatoarelor la vârsta de trei ani, ceea ce, după opinia noastră, este un adevărat mercenarism). Asta este și o înșelătorie. Nu există nici o necesitate să se învețe foarte devreme utilizarea sau programarea calculatoarelor. Folosirea lor devine tot mai simplificată, putându-se învăța întrebuințarea tot mai repede la orice vârstă. Am avut această experiență cu copiii noștri (la șaptesprezece ani) și cu soția noastră, care este medic: în zece minute se pot da rețetele de bază cum să se realizeze tehnoredactarea unui text. Nu mai există respingerea acestor mașini, de vreme ce au devenit foarte comune. Nu e nevoie ca oamenii să fie convinși de utilitatea lor, deoarece aproape că nu mai există nimeni care să nu le cunoască din vedere, din folosire proprie sau din faptul că a auzit vorbindu-se de ele.

Alt aspect pe care îl considerăm important este că la șaptesprezece ani tânărul este suficient de format pentru ca dezvoltarea lui să nu fie prejudiciată de tipul de raționament îngust, rigid, abstract, impus de calculatoare. Cum am spus

mai înainte, tinerii trebuie să învețe principiile fundamentale de funcționare a mașinilor și să le utilizeze în mod critic, acest lucru trebuind să fie făcut la școală. Să vedem în ce mod.

IV. Cum?

La începutul acestui articol, ne-am expus ideea de a se introduce calculatoarele în educație pentru a se arăta ce sunt aceste mașini și cum pot fi ele utilizate în aplicații generale, pe lângă faptul că dezvoltă un spirit critic în legătură cu ele.

Pentru a realiza o educație tehnologică, adică a învăța cum funcționează calculatoarele și alte mașini, propunem instalarea unor „Laboratoare de tehnologie". Discipline din această arie au fost deja sugerate de R. Steiner pentru școlile Waldorf, abordându-se principiile de bază pentru funcționarea mașinilor din epoca sa: telegraful, telefonul, motoarele cu aburi, electrice și cu explozie etc. Să se observe că învățarea principiilor de *hardware* presupune un aspect al realității fizice inexistent în aria *software*. De aceea propunem această învățare mai devreme, nedându-se aproape nimic din teorie, ci doar aspectul fenomenologic. La Școala Waldorf Rudolf Steiner din São Paolo, profesorul William Bittar a inițiat, în 1933, predarea principiilor de *hardware* în Laboratorul de Tehnologie, introducând relee și circuite logice în seria a noua (programa de învățământ Waldorf cuprinde douăsprezece serii). Există mai multe experiențe pentru predarea de *hardware* în cadrul Pedagogiei Waldorf – ca, de exemplu, cea a lui P. Wenger pentru a 11-a serie și celelalte, toate în același număr al unei reviste germane.[53]

Propunerea noastră pentru aria tehnologică a predării calculatoarelor în învățământul mediu este următoarea:

[53] P. Wegner, 'Aus dem Unterrichtsfach Computertechnik'. *Erziehungskunst*, 55 (1): 41–50, jan. 1991.

Seria întâi *(a zecea serie la școala Waldorf)*

În Laboratorul de tehnologie, să se dea circuite electrice DC cu surse (baterii), rezistențe; LED, magnete și releuri; circuite „Și" (preferăm să le numim în această serie „Toate", pentru a evita ambiguitatea conjuncției în limbajul natural), „Sau" („Unul sau mai multe") și „Nu" („Contrariu") cu aplicații elementare; să nu se folosească reprezentarea simbolică „0" și „1", ci „Închis" și „Deschis".

Seria a doua *(a 11-a serie la școala Waldorf)*

În matematică, să se dea bazele numerice decimală și binară, după progresii și logaritmi; să se dea algoritmii de adunare și înmulțire binare. În Laboratorul de tehnologie, să se redefinească intrările logice cu „0" și „1", să se introducă „semisumatorul" (fără „vaium") și „sumatorul complet". Să se introducă diode și tranzistoare din punctul de vedere strict fenomenologic și să se implementeze sumatorii cu aceste dispozitive, să se dea „flip-flops" (inițial cu relee) și să se arate cum pot fi folosite în „înmagazinarea" digitală. În Laboratorul de microcalculatoare, să se introducă noțiunea de structură a unui calculator (am elaborat un „scenariu" pentru asta, în care elevii simulează unitățile principale ale unui calculator, executând un program de limbaj al mașinii cu instrucțiuni in extenso); exerciții simple cu un limbaj de mașină simulat pe microcalculatoare[54].

Seria a treia *(a 12-a serie la școala Waldorf)*

Laboratorul de microcalculatoare: introducerea limbajelor de programare (de ex. BASIC sau Pascal), nu cu scopul de a programa, ci de a înțelege progra-

[54] V.W. Setzer e R. Hirata Jr. *HIPO–PC. um software educacional para introdução ao computador.* Relatório técnico RT–MAC–8809 (São Paulo: IME–USP, Depto. Ciência da Computação, 1989).

mele, să se introducă tenoredactarea de texte, planuri, trasarea de grafice și figuri, gestionarea unor bănci de date; poștă electronică și transferare îndepărtată a arhivelor; să se discute despre impactul social și individual al calculatoarelor (eventual, la disciplina de filosofie). La matematică, să se introducă noțiunea de altgoritmi și complexitatea ei, prin exemple de ordonare[55]; să se arate că există probleme care nu pot să fie tratate.

Credem că predarea și practica folosirii poștei electronice și a Internet-ului ar trebui de asemenea să se facă în anul al treilea de învățământ mediu, fiindcă atunci elevii vor avea maturitatea să aprecieze ce înseamnă această nouă modalitate de comunicare personală și ce reprezintă listele electronice de interes, precum și accesul la băncile de date îndepărtate și transferarea arhivelor. Cunoaștem o experiență fascinantă, elaborată de prof. Lowell Monke, în orașul american Des Moines, unde elevii săi din ultimele clase de *high school* au însoțit desfășurarea alegerilor din Africa de Sud cu ajutorul poștei electronice, în contact cu colegi și profesori din acea țară. Un subprodus al contactului elevilor noștri cu acest tip de comunicare poate că ar fi trezirea unui real interes pentru limbile străine, în special pentru engleză, și conștientizarea importanței universale a acestei limbi astăzi. Evident, pentru ca Internet să nu fie privit ca o joacă, este necesară multă maturitate, pentru că subiecte într-adevăr relevante să poată fi abordate. Maturitatea este esențială și pentru exercitarea a ceea ce se desemnează drept *nettiquette*, un cod informal de comportamnet pentru utilizarea decentă a poștei electronice: ca să se poată înțelege aspectele negative ale acestui vehicol de comunicare, ca tendința de a trimite mesaje telegrafice; și pentru necesara autostăpânire urmărind

[55] V. W. Setzer e F. Cavalheiro, op. cit. (v. n. 52).

să nu se dea curs excitației răspunsului imediat, fără reflectarea calmă care precedă utilizarea poștei normale; multă maturitate este cerută și de folosirea lui „Word Wide Web" ca disciplină, căutându-se și citind doar ceea ce este util și interesant.

V. Concluzii

Căutăm, aici, să expunem un rezumat al ideilor noastre cu privire la folosirea calculatoarelor în educație. Credem că aceste mașini trebuie să fie considerate niște simple instrumente pentru un segment al activităților utile, dar ele să nu fie întrebuințate în predarea unor materii care nu sunt computerizarea propriu-zisă, cel puțin până în ultimele serii ale învățământului mediu. Învățământul este foarte prost, dar problema universală nu este tehnologică, ci umană. Școala viitorului nu este o școală mai tehnologică, ci mai umană. Nu va fi o școală în care să se abandoneze metoda tradițională de predare – cu profesor-om și cu sală de clasă –, ci unde profesorii se vor comporta mai mult ca niște persoane umane și își vor trata elevii ca atare, cât mai individual posibil; o școală în care elevii să fie atrași spre teme predate pentru frumusețea și utilitatea lor, și nu pentru mijlocul folosit ca să fie transmise. Calculatorul îi tratează pe toți utilizatorii în același mod sec, rece și impersonal. Nu de asta au nevoie elevii; ei necesită multă comprehensiune, dragoste și spirit de sacrificiu din partea profesorilor. Au nevoie să-și admire dascălii ca indivizi cu experiență de viață, înțelegere a problemelor tineretului și cunoștințe. Școala și profesorii trebuie să privească învățământul mai înainte de toate ca pe o artă, și nu ca pe o știință, o tehnică sau o negustorie.

Mentalitatea tehnologică a transformat pământul nostru într-un depozit de deșeuri industriale și automobilistice. Orașele noastre au devenit locuri destinate fabricilor și

vehicolelor de transport, și nu cetățenilor care locuiesc în ele. (Experiențe recente de creare a unor mari zone de locuințe cu trafic exclusiv local – chiar cartiere întregi, cu sub-zone grupând câteva cvartaluri – au arătat că în asemenea locuri calitatea vieții locuitorilor se îmbunătățește vizibil.) Competiția în educație creează adulți egoiști, antisociali, voind întotdeauna să tragă profituri și nepăsându-le de faptul că, atunci când cineva câștigă și este fericit, aceasta se întâmplă întotdeauna în detrimentul altcuiva care pierde și devine nefericit. Trebuie să se educe în vederea conștiinței sociale, cu scopul de a se schimba toată această mentalitate spre a înfrâna accelerarea agresivității și mizeriei sociale și individuale. Unde ne va duce această accelerare? Oare omenirea va suporta creșterea acestei mentalități antisociale, sau asta va duce la explozii mondiale în care Ruanda, Haiti și Bosnia vor fi amintite cu nostalgie?

Această transformare trebuie să înceapă în școli. Credem că introducerea precoce a calculatoarelor în învățământ face parte din această lamentabilă accelerare, nelăsând copiii și tinerii să se comporte într-o manieră copilărească și tinerească. Suntem în curs de a crea senili precoci, cu mentalitate de adulți. Oare raționamentul altgoritmic, sec, mort, alienat de realitate, impus de calculatoare la copii și tineri, nu dăunează creativității viitorilor adulți în mediul profesional și social, unde nimic nu este bine definit, spre deosebire de spațiul prezentat de acele mașini? Oare cu asta aceste biete ființe nu vor avea mult mai multă dificultate ca să se împotrivească tendinței antisociale a lumii noastre moderne? Poate că ei vor deveni încă și mai antisociali, căci vor fi învățat să admire mașinile la o vârstă în care nu le puteau înfrunta cu obiectivitate. Nu vor fi învățat că în spatele fiecărei ființe omenești există o individualitate sacră, care trebuie respectată și venerată, și nu circuitele unei mașini care gândește doar în aparență. Da, credem că cea mai teribilă

consecință a utilizării precoce a calculatoarelor în educație este faptul că viitorii adulți dobândesc o venerație pentru mașini, ajungând să creadă că ele sunt superioare ființelor omenești, care sunt doar mașini... imperfecte! Atrocitățile naziștilor și cele la care suntem prezenți în America, Africa și Europa vor fi insignifiante față de ce se va produce, deoarece nu există etică în tratarea cu mașinile – totul va fi permis și tolerat.

Dimpotrivă, introducerea calculatoarelor când tinerii au deja maturitatea necesară ca să le înfrunte obiectiv face posibil ca aceste mașini să fie plasate la locul cuvenit. Așa cum se substituie gândirii noastre, calculatoarele pătrund și în toate activitățile umane. Astfel că trebuie să educăm pentru folosirea lor cu mult mai multă grijă decât în cazurile altor mașini. După cum am spus deja, nenorocirile provocate de calculatoare în folosirea lor normală nu sunt vizibile fizic. Aceste nenorociri sunt, într-o oarecare manieră, mult mai rele, deoarece ating mintea oamenilor, și de aceea trebuie să avem o grijă extremă când le folosim în educație. Cu cât mai târziu se face acest lucru, cu atât ne vom afla de partea sigură.

BCU IAȘI / CENTRU

Riscurile jocurilor electronice la vârsta copilăriei și tinereții

Valdemar W. Seltzer

În scopul de a ne exprima opinia despre jocurile electronice, vom începe printr-o observație fenomenologică despre aceste jocuri și cei care le utilizează, cu accent special asupra cazului copiilor. Atunci va fi posibil să se tragă concluzii privind consecințele lor și atitudinea de luat în legătură cu ele. Vom aborda acum doar jocul pe care îl denumim ca „joc de luptă" – în care jucătorul joacă împotriva mașinii, acumulând „puncte" dacă „nimerește" anumite mișcări cu rapiditate – ca fiind jocul cel mai tipic. Astfel, multe dintre aceste considerații nu se aplică, de exemplu, la șahul electronic.

Jocurile electronice posedă, în general, trei componente principale: o tastatură, un ecran unde apar unele figuri, și un microcalculator. Există câteva variante care folosesc, în loc de (sau pe lângă) tastatură, *joy-sticks* sau un detector în formă de revolver care arată spre ce regiune a ecranului se ține cu el. Să luăm în considerație aici dispozitivul cel mai popular, tastatura; toate considerațiile vor fi valabile pentru toate celelalte.

În general, microcalculatorul produce figuri animate pe ecran. Jucătorul urmărește și face scurte mișcări cu degetele, apăsând pe anumite taste. Microcalculatorul detectează care taste au fost apăsate și produce modificări la unele dintre figurile arătate. În jocul tipic, jucătorul joacă împotriva aparatului, trebuind să exercite rapid reacții față de modificările apărute la figuri. Dacă reacția e lentă, va pierde puncte la joc sau, eventual, chiar toată partida.

Mâinile și brațele jucătorului aproape că nu se mișcă. Ecranul fiind fix și destul de mic (atât la jocul portabil, pe care jucătorul îl poartă asupra sa, cât și în cazul unui ecran

de televizor, care se află mai departe de el), capul nu se mișcă. Jucătorul stă în mod normal așezat, astfel că se poate remarca o pasivitate fizică generală, cu excepția micilor mișcări ale mâinii. Din punctul de vedere al simțurilor sale, doar văzul și eventual auzul (când există sunete, în general zgomot, emis de mașină) sunt parțial active. „Particularitatea" se datorează inactivității majorității funcțiilor oculare: cristalinul nu este activat (distanța constantă a obiectului), și nici pupila (luminozitate constantă) și mușchii care produc mișcările ochiului (obiect fix). Sunetul este practic punctual, emanând din microfon. Atât vederea cât și auditia nu sunt stimulate de imagini și sunete subtile, fiindcă acestea sunt foarte grosolane, sau nu pretind un efort de acuitate.

Sentimentele sunt activate, cum se poate observa după expresia de succes sau frustrare arătată de jucător. Această activitate este produsă de o stimulare externă, adică nu se datorează nici unei reprezentări mentale, creată în interior de jucător, cum ar fi fost cazul dacă și-ar fi amintit ceva sau ar fi scris ori citit cuvinte. Aceste sentimente sunt create artificial, neavând nici o legătură cu „realitatea" lumii. Să le numim „sentimente de dispută".

Voința este activă, dar într-un mod destul de parțial, fiindcă mișcările pe care trebuie să le execute jucătorul sunt foarte limitate. Ele sunt executate fără efort, astfel că nu există nevoia de a se exercita forța voinței. Jucătorul este atât de surescitat încât nu trebuie să facă vreun efort de voință ca să continue jocul. Dimpotrivă, el necesită un viguros efort interior ca să înceteze să joace, fiindcă jocul exercită o teribilă atracție asupra lui.

Gândirea inconștientă a jucătorului este obliterată. Această situație se poate compara cu cea a unui jucător de șah. În cazul acestuia din urmă, gândirea este absolut esențială, iar mișcările motorii sunt total secundare. La jocul

electronic, ultimele sunt esențiale, iar gândirea conștientă nu face decât să perturbe jocul.

Mișcările motorii automate și rapide, gândirea conștientă obliterată, sentimentele competitive stimulate de obiective exacte: această situație ne face să caracterizăm pe jucător drept un automat, o mașină care transformă impulsuri restrânse din punct de vedere vizual în mișcări motorii extrem de limitate. De fapt, se poate imagina substituirea jucătorului de către o mașină, cu un avantaj sub aspectul punctelor de câștigat. Pe de altă parte, el rămâne redus la reacții tipice pentru animale, care urmăresc impulsuri provenite din mediul exterior, fără să reflecteze asupra consecințelor actelor lor, acționând ca niște ființe amorale. Ca și un animal, jucătorul nu acționează în libertate, deoarece aceasta ar reclama o reflecție conștientă. De exemplu, nu se poate spune că un om beat acționează în libertate, fiindcă el nu este autoconștient, gândind la acțiunile și consecințele sale.

Alt aspect este ceea ce se poate numi „dezindividualizarea" jucătorului. Prin gândire suntem ființe universale, fiindcă prin mijlocirea ei putem intra în contact cu idei obiective, cum ar fi conceptele matematice. De exemplu, conceptul de circumferință nu depinde de subiectivitatea celui care gândește. Pe de altă parte, sentimentele și voința sunt individuale, activități interioare subiective; o persoană simte un stimul și reacționează la el diferit de alte persoane. În cazul jocurilor electronice, sentimentele și voința sunt forțate să urmeze un tipar, care este practic același pentru orice jucător. Adică, jocul nu individualizează – dimpotrivă, el „masifică". Se poate obiecta că pentru fiecare situație de joc există un număr de acțiuni motorii diferite care pot să fie realizate. Mai întâi, această variație este extrem de limitată, caracterizând un tipar rigid. În al doilea rând, sentimentul de dispută este practic același pentru toți, cu variații evidente în privința gradului de implicare. Să se compare această

situație cu cea de a citi un roman: textul, adică stimulul senzorial, este același pentru toți cititorii; cu toate acestea, sentimentele și acțiunile bazate pe ele vor fi total diferite, fiindcă fiecare cititor își crează propriile sale imagini. Acestea sunt adaptate la personalitatea, gustul și experiența cititorului. În timpul jocului, ca și atunci când se privește la televizor, nimic nu trebuie imaginat, fiindcă imaginile apar nemijlocit pe ecran.

Cum se poate înțelege obsesia pe care anumite persoane o simt pentru aceste jocuri, devenind incapabile să se desprindă de ele timp de multe ore, eventual chiar luni? După cum am văzut, gândurile jucătorului sunt obliterate, astfel că el încetează să se mai gândească la problemele sale. Excitația competitivă îl leagă pe jucător de situația creată de mașină, astfel încât sentimentele sale normale sunt de asemenea împiedicate. Acest lucru poate să fie absolut de dorit pentru cineva care duce o viață plictisitoare, sau căruia i-ar plăcea să uite de cotidianul său dezagreabil, de necazuri și frustrări. Din păcate, problemele n-au fost înfruntate și rezolvate: s-a produs doar o fugă pur și simplu temporară față de ele.

Având în vedere toate acestea, se poate conchide că în termeni comportamentali jocurile electronice au drept consecință, pe de o parte, „animalizarea" ființei umane și, pe de alta, „mașinalizarea" sa. Ambele înseamnă distrugerea sa, extrem de periculoasă deoarece este foarte subtilă și fizic imperceptibilă. Situația este încă și mai tragică atunci când jucătorul este un copil sau un tânăr, fiindcă în aceste cazuri ființa sa este încă în curs de a-și forma capacitățile interioare. Prin urmare, este mult mai maleabilă și transformabilă decât un adult. În legătură cu aceasta, ar fi interesant să se facă opt observații.

Primul punct este legat de binecunoscutul fapt că țesuturile nervoase, când suferă un prejudiciu, nu se mai refac. Totuși o traumă neurologică ce cauzează o anume tulburare, de exemplu în zona locomotoare, poate fi depășită prin

exerciții fizioterapeutice. În felul acesta persoana traumatizată eventual își regăsește controlul asupra mișcărilor pierdute. Se presupune că se folosesc noi „căi neurologice" care nu erau în uz înainte. Jocul electronic probabil că creează aceste noi căi la persoana respectivă, astfel încât să poată executa funcțiile vizuale și motorii nenormale specifice, extrem de specializate, cerute de joc. Este acest lucru bun sau rău? Desigur utilizarea acestor „canale" noi nu e normală, fiindcă situația care le-a creat este total artificială, neapărând în viața de zi cu zi. Când copiii tocmai își dezvoltă căile neurologice, care sunt în mod intim conectate la dezvoltarea abilităților lor ca să meargă, să vorbească și să gândească, stabilirea acestor noi „scurtături" este, în cazul lor, mult mai ușoară. Credem că acesta este unul dintre motivele pentru care ei au, în aceste jocuri, o performanță mult mai bună decât adulții. (Alt motiv ar putea să fie faptul că, de asemenea, copiii nu au gândirea și conștiința pe deplin dezvoltate și active, caracteristici ale adulților, astfel că nu trebuie să facă nici un efort ca să „declanșeze" aceste activități interioare.) Poate că aceste canale „anormale" chiar le dăunează celor „normale", astfel încât nu am fi surprinși ca un copil să devină dislexix, să dezvolte ticuri nervoase sau să dobândească probleme de vorbire sau de concentrare ca o consecință a utilizării intense a jocurilor. Recent am aflat, din ziare americane, că unii copii împătimiți ai jocurilor electronice vorbesc foarte rapid, fără prea mult sens și fără nici un conținut sentimental. Acest lucru sugerează impresia că acești copii vorbesc cu o viteză analoagă întrebuințării pe care o dau degetelor în timp ce practică jocurile. Să amintim că există o corespondență între a vorbi și a gesticula, ceea ce este fiziologic explicat prin apropierea, în creier, a centrilor neurologici ai motricității și ai limbajului. Ni se pare că acești copii ar fi niște mașini mimice.

Al doilea punct se referă la specializarea reprezentată de jocuri. Copiii și tinerii ar trebui să fie generaliști, nu specialiști. Ființei umane îi trebuie 1/4 până la 1/3 din viață (circa 21 de ani) ca să devină un adult cu toate funcțiile adecvat dezvoltate. Animalele își accelerează mult această perioadă, ca de exemplu un porc, care este apt să se țină pe picioare la circa două ore după naștere. Drept consecință, ele devin specializate în funcțiile care sunt tipice pentru specia lor. Ființa umană se poate specializa în orice funcție pentru că nu este fizic specializată, păstrând trăsăturile fizice embrionare (neotenia). Exemplul cel mai tipic poate că îl reprezintă mâinile noastre: majoritatea labelor anterioare ale animalelor sunt superspecializate, adecvate funcționalității care le caracterizează specia, spre deosebire de mâinile noastre. Acestea păstrează, toată viața, stadiul lor embrionar nespecializat, și drept rezultat le putem folosi ca să scriem, să pictăm, să cântăm la instrumente, să mângâiem, să facem tot soiul de acțiuni rafinate pe care animalele nu le pot face. (Ca o observație laterală, să se noteze că în acest sens mâinile noastre sunt mai puțin evoluate decâ labele animalelor...) Suntem împotriva specializării premature a copiilor, ca, de exemplu, în cazul tinerilor atleți, sau în a-i învăța să scrie înainte de șapte ani. Cazul specializării artistice este ușor diferit: drept exemplu, considerăm că un antrenament muzical ar trebui de preferință să înceapă în jurul vârstei pubertății, și niciodată înainte de vârsta școlară. Specializarea precoce forțată prin jocuri electronice este un aspect adițional al „animalizării" provocată de ele.

Al treilea punct este legat de faptul că jocul caracterizează întotdeauna un scenariu de competiție, fiind conectat de (și inducând o) dorință de a învinge. Nu socotim sănătoasă o educație prin competiție. Obiecția tradițională este că lumea noastră modernă este competitivă, fiind deci bine să pregătim copilul sau tânărul pentru această situație cât mai curând

posibil. Răspunsul nostru este că există un timp sigur pentru orice educație. În mod analog, dacă automobilele fac parte din viața noastră, de ce să nu-i învățăm și să-i lăsăm pe copii să conducă, să spunem, la vârsta de șapte ani? Copiii noștri au fost educați pe cât posibil fără competiții, iar când au ajuns la vârsta adultă s-au adaptat fără probleme la situațiile sociale oportune. Credem că unul dintre motivele creșterii mizeriilor sociale în lume este tocmai educația în vederea competiției în loc de educație pentru conștiință și sensibilitate socială, pentru compasiune, pentru responsabilitate și acțiune socială și toleranță, pentru devotament personal spre binele Universului. Este un fapt știut că, atunci când cineva învinge și este fericit, altcineva pierde și este nefericit – o situație foarte anticreștină, astfel că rămânem întotdeauna surprinși când persoane religioase din linia aceasta promovează competiții... A auzit vreodată cineva de vreun jucător împătimit lăsându-l pe adversar să câștige ca să-l facă fericit?

Al patrulea punct se bazează pe faptul că oamenii înregistrează tot ce li se întâmplă în cursul vieții (de fapt, memoria noastră este aparent infinită, ceea ce reprezintă una dintre indicațiile forte că nu suntem mașini, adică nu suntem reductibili la procese doar fizice și chimice). Eventual nu suntem capabili să ne amintim de vreo experiență, dar cu toate acestea ea este înregistrată „într-un loc" și poate să fie reamintită în stări speciale cum ar fi hipnoza. Totuși, independent de timpul pe care-l dedică cineva unui joc electronic, aceste experiențe vor fi înregistrate pentru totdeauna în subconștient. Va fi înregistrată reducerea personalității sale la comportamente mașinale și animalice. Copiii înregistrează mult mai profund decât adulții: acesta este motivul pentru care mulți psihanaliști caută evenimente petrecute în timpul copilăriei ca să explice patologii psihice. Copiii sunt, așadar, deosebit de vulnerabili.

Al cincilea punct constă în faptul că în general jocurile electronice prezintă scene de violență. Cum se poate înțelege un asemenea lucru? Este suficient să amintim că gândurile conștiente nu sunt active, spre deosebire de sentimente. Or, scenele de violență afectează tocmai sentimentele noastre, menținând tipica stare de excitație a jucătorului. Proiectanții acestor jocuri știu foarte bine cum să-i atragă pe naivi și pe nevinovați... Cum s-a văzut la punctul precedent, toate scenele acestea rămân înregistrate în intimitatea jucătorului, astfel încât se poate foarte bine imagina ce consecințe vor avea ele de-a lungul timpului, în special în cazul copiilor care sunt mai deschiși și receptivi la impulsurile din mediu. Dacă nu ar fi așa, copiii nu ar avea acea capacitate fantastică de a învăța prin imitare.

Al șaselea punct se bazează pe faptul că nici un copil nu este capabil să înțeleagă efectele nocive pe care le pot produce la el jocurile, întrucât ele sunt irezistibil de atrăgătoare. Toți știu că un copil ar putea sta să se joace cu ele ore în șir, zile întregi. Nu folosește la nimic să i se arate că nu e ceva sănătos, fiindcă el este incapabil să urmărească și să înțeleagă concepte ca cele prezentate aici. În plus, chiar dacă acest lucru ar fi posibil, ei nu ar avea cum să se controleze pe ei înșiși.

Al șaptelea punct se referă la faptul că micuții copii învață jucând și imaginându-și. Ca și televizorul, jocurile electronice nu lasă loc imaginației, fiindcă imaginile apar de la sine și sunt foarte rapide. Copilul nu-și poate asuma o atitudine contemplativă. Copiii se află tot timpul într-o stare de constantă aviditate, fie în interacțiunea lor cu mediu, fie în imaginațiile interioare. Faptul de a fi siliți să-și asume o stare de pasivitate aproape totală (sau chiar totală, în cazul televizorului) i-ar face hiperactivi după deconectarea mașinii, incapabili să se concentreze asupra vreunui lucru. Asta poate

să ducă de asemenea la tulburări de somn datorate scenelor violente și unei zile pline de inactivitate, atât imaginativă cât și fizică.

În fine, **al optulea punct** se ocupă de jucăriile ideale pentru copii. Pe lângă faptul că ele stimulează ample activități fizice și imaginația (de exemplu, o păpușă din cârpe, caz în care totul trebuie imaginat, în comparație cu o păpușă din plastic cu fața și membrele imitând perfect o ființă umană), jucăriile ar trebui să fie simple, astfel încât copilul să le poată înțelege. Nu ne referim aici la înțelegerea abstractă, intelectuală. Când un copil aruncă mingea cu mâinile lui, el nu are nevoie să înțeleagă mișcarea provocată de impuls, prin atracția gravitațională și rezistența aerului. El intră intuitiv în contact cu aceste fapte ale naturii, „înțelegându-le" nu intelectualmente și utilizându-le ca să apuce mingea. Or, funcționarea jocului electronic va fi întotdeauna un mister de neînțeles, ceva cu care copilul nu va fi niciodată capabil să se identifice. Iar dacă s-ar întâmpla asta, ar exista o identificare cu o mașină, ceva ce ne-ar plăcea să considerăm ca „subnatural", inferior naturii.

Prin urmare, trebuie să conchidem că jocurile electronice dăunează celor care le folosesc, netrebuind să fie utilizate nici pentru scurte perioade de timp, dat fiind că efectele nocive sunt mult mai grave la copii și tineri. Celor care ar obiecta spunând că au și ei dreptul la puțină distracție le-am răspunde următoarele: ce tip de distracție este acesta care reduce ființa umană la comportamentul unui animal sau chiar al unei mașini? Distracția ar trebui folosită ca să ne scoată din viața de zi cu zi (eventual nefericită). Ar trebui să ne permită să exercităm activități care să ne înalțe, nu să ne diminueze. De exemplu, o activitate profesională poate forța pe cineva să se gândească la lucruri dezagreabile sau chiar imorale. De pildă, cazul unui agent de publicitate care este obligat să inventeze moduri de a-i convinge pe consu-

matori să cumpere bunuri de care nu au nevoie, sau produse inferioare ori mai scumpe decât cele similare (de exemplu, orice reclamă care ar conţine expresia „acesta este cel mai bun produs" intră în această categorie). Alt exemplu ar putea fi cel al unui programator de calculator forţat să gândească toată ziua folosind un limbaj simbolic formal, într-un spaţiu matematic foarte restrâns care este cel al algoritmilor. Pentru asemenea persoane, există nevoia unui timp de distracţie care să poată „curăţa", dar nu elimina gândirea şi sentimentele sale, o adevărată „igienă" mentală şi sentimentală, atât de necesară în epoca noastră agresivă. Asta este tocmai opusul a ceea ce face un joc electronic. Alt aspect relativ la adulţi este că folosind asemenea jocuri ei sunt reduşi la stadii infantile: gândire şi conştiinţă obliterate, predominare a sentimentelor, absenţă de autocontrol, reprimare a individualităţii proprii. În loc să exercite o activitate care să-i conducă spre viitor, ei regresează la un stadiu pe care ar fi trebuit să-l lase în urmă.

Care sunt consecinţele folosirii acestor jocuri? Am putea conjectura multe. Una dintre ele ar putea fi rigiditatea mentală, ducând, de exemplu, la idei fixe datorate mediului extrem de rigid şi limitat prezentat de maşină. Alta ar putea să fie dificultatea în relaţiile sociale, fiindcă oamenii nu reacţionează într-o manieră previzibilă ca aceste aparate. Se pierde capacitatea de a improviza situaţii, care sunt întotdeauna prost definite (de exemplu, în mod evident nu există o reţetă exactă de a face să se împace doi prieteni). În plus, cum am accentuat deja, situaţia de competiţie şi dorinţa de a învinge sunt antisociale. O altă consecinţă ar mai putea fi crearea unei mentalităţi care să tindă la obsesii, fiindcă această atitudine este direct legată de folosirea constantă a jocurilor, încercând să se câştige din ce în ce mai multe puncte. Dar cea mai rea dintre influenţe ar putea fi eventuala inducere a unei mentalităţi materialiste de admiraţie faţă de maşini

și a credinței că ele vor aduce bunăstare și fericire. Toate aceste influențe, evident, se accentuează mult când jucătorii sunt copii, deoarece ei nu au capacitatea de a critica și înțelege procesele implicate, pe lângă faptul că nu au autocontrolul care este de așteptat să se întâlnească la adulții conștienți și responsabili.

Abordăm aici unele aspecte negative. Desigur vom fi numiți „radicali" dacă nu vom nota și câteva pozitive. Din nefericire nu am fost în stare să găsim vreunele dintre ele, întrucât nici unul nu ne-a fost arătat în timpul conferințelor și discuțiilor noastre pe această temă. Totuși, vă rugăm să nu ne considerați „oarecum radicali". Conceptele și observațiile noastre ne-au făcut să fim total împotriva jocurilor electronice – cel puțin până vom găsi ceva bun în legătură cu ele. Dar nu suntem singuri: radicală este situația actuală de imensă propagare a acestor jocuri, poate prezente în aproape toate casele care dispun de mijloace financiare să le achiziționeze. Cu câtva timp în urmă, am răsfoit un supliment al unuia dintre cele mai importante ziare din São Paolo: sumplimentul săptămânal pentru copii avea o secție de obiecte de vânzare sau schimb între cititori cu un total de 80 de rubrici, dintre care 61 (adică 75%) ofereau jocuri electronice. În rest era vorba de biciclete, colecții de cărți etc. Oare exagerarea și radicalismul se află în argumentele noastre, sau în stadiul în care a ajuns această lume socialmente mizerabilă?

Ce ar fi de făcut? Suntem contra interdicțiilor, și credem că orice inițiativă ar trebui să provină din conștiința individuală, în măsura în care ea este adultă și responsabilă. În acest sens, sperăm că și considerațiile noastre vor fi utilizate ca o bază pentru observații personale și studiu, dând un impuls pentru ca toți să ajungă la propriile lor concluzii conștiente. Dacă vor fi aceleași ca ale noastre, credem că există doar o cale în afară de problemele provocate de aceste jocuri: dacă persoana sau familia încă nu posedă aceste jocuri elec-

tronice, să nu și le achiziționeze. Dacă jocurile sunt deja prezente, să fie aruncate la gunoi (a le da altor persoane le-ar dăuna acestora). Părinților, ne-ar plăcea să le amintim că aceste jocuri au fost introduse foarte recent, și că nici un adult din zilele noastre nu s-a jucat cu ele când era copil. Iar dacă acești adulți au supraviețuit fără jocuri electronice, de ce nu ar supraviețui și copiii din epoca noastră? Dacă un adult vrea să-și dăuneze sieși, ce drept avem să îi interzicem acest lucru? (Amintim că nimeni nu este condamnat fiindcă se sinucide). Dar a forța – chiar așa: după cum am văzut, aceste jocuri sunt irezistibile – daune mentale și psihologice la niște ființe fără apărare cum sunt copiii și tinerii, este, într-adevăr, un act criminal.

Auzind câteva din aceste argumente, un prieten ne-a povestit că fiica sa se jucase cu un joc electronic timp de multe ore pe zi de-a lungul a șapte luni, continuând totuși să fie o adolescentă „normală". (Ignorăm diferența dintre „sănătos" și „normal"; doar ca un exemplu, este normal să ai carii dentare, dar sigur că nu este sănătos...) În acord cu conceptele noastre, fetei i s-a provocat un mare prejudiciu. Poate că acest prejudiciu nu se manifestă imediat și în mod clar, deoarece principala influență a jocurilor nu este fizică și, cum am văzut, rămâne înregistrată pentru totdeauna.

Un argument comun ar putea fi următorul: „Dar cum o să se joace și o să se distreze copiii mei?" Asta arată în ce măsură de degenerare a ajuns „civilizația" noastră. Dacă părinții nu le-au dat copiilor lor o educație care să-i ducă la jucării și distracții sănătoase, ca de exemplu, lectura, sportul, activitățile sociale și artistice, tot mai este timp pentru o schimbare de atitudine și pentru a începe să se asume responsabilitatea, dragostea și sacrificiul pe care condiția de părinte ar trebui să o reprezinte. Este tipic pentru epoca noastră ca oamenilor să le placă să-și proclame drepturile, dar ei își uită îndatoririle. A renunța la educație, a o lăsa pe mâna „doicilor electronice" din alte epoci (televizorul) sau din timpurile noastre

(jocurile electronice și calculatoarele personale) înseamnă a atesta că nu se merită titilul de tată sau mamă. Astăzi există o nevoie crescândă de a insera căminul într-un cuib protector, împotriva forțelor într-adevăr demonice care încearcă într-ascuns să distrugă ființa umană ca atare. De aceea este necesar să se evite unele idei tipice impuse de aceste forțe, ca de exemplu aceea că educația ar trebui să fie „liberă", fără reprimări. A nu poseda jocuri în casă – sau, mult mai complicat, a nu lăsa copiii și tinerii să le folosească – nu înseamnă a fi represiv. Înseamnă a-i ocroti contra unui atac care, în multe sensuri, este mult mai rău decât cele fizice, care preocupă atâtea persoane astăzi tocmai pentru că sunt vizibile. Nu pare evident că, la fel ca și în cazul atacurilor fizice asupra oamenilor (de exemplu, poluarea), și cele psihice și psihologice sunt tot mai numeroase? Posibilităților noastre de a fi ființe libere cresc, și paralel se produce și o creștere a atacurilor la această libertate, în special a celor ascunse. De aceea, timpurile moderne cer tot mai multe atitudini critice, autovigilență, cunoaștere și conștiință. Ființele umane reduse la reacții animalice sau mașinale și-au pierdut libertatea și nu se comportă ca ființe umane într-un sens mai larg, holistic.

Sperăm că rândurile noastre vor putea provoca începutul unei vigilențe care să conducă la reflecții și acțiuni. Lumea devine din ce în ce mai rea; deci, pentru a schimba această tendință, trebuie să acționăm tot mai mult în libertate și cu dragoste, adevărată dragoste omenească, imposibil de a fi exercitată de animale și, în mod absurd, de mașini

Rețeaua școlară Waldorf în România

GRUPE DE GRĂDINIȚĂ ȘI CLASE WALDORF

anul școlar 2000-2001

UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CARE FUNCȚIONEAZĂ GRUPE WALDORF	NR. GRUPELOR WALDORF	LIMBA DE PREDARE	NR. TOTAL AL COPIILOR	NR. EDUCATOARELOR
0	1	2	3	4
Grădinița Nr. 28 Bacău Str. Carpați 8, jud. Bacău, 5500 Bacău, tel.: 034-144 241	1 grupă	lb. română	17	2
Grădinița P.P. Nr. 25 Baia Mare Str. Jupiter 4, jud. Maramureș, 4800 Baia Mare, tel.: 062-430 772	1 grupă	lb. română	24	2
Grădinița P.P. Nr. 6 Bistrița Aleea Șieului, jud. Bistrița-Năsăud, 4400 Bistrița, tel.: 063-221 597	1 grupă	lb. română	24	2
Căminul cu P.P. Nr. 4 Bistrița Str. Bârgăului 12 jud.Bistrița-Năsăud 4400 Bistrița, tel.: 063-213 788	1 grupă	lb. română	16	2
Grădinița Nr. 57 Brașov Str. Mercur 10, jud. Brașov, 2200 Brașov, tel.: 068-331389	2 grupe	lb. maghiară	48	3
Grădinița Nr. 25 Brașov Str. Bobâlnei 12, Brașov, 2200 Brașov	1 grupă	lb. română	22	1
Grădinița Nr. 2 București Str. H. Coandă 24, sector 1, 71119 București, tel.: 01-650 76 40	3 grupe	lb. română	75	6
Grădinița Nr. 113 București Str. Popa Nan 47, sector 2, 73117 București, tel.: 01-252 17 72	2 grupe	lb. română	40	2
Grădinița Nr. 251 București Str. Venezuela 11, sector 1, 71272 București, tel.: 01-230 14 17	1 grupă	lb. română	35	2

BCU Cluj / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

0	1	2	3	4
Grădiniţa Nr. 10 Buhuşi Str. Primăverii 1, jud. Bacău, 5536 Buhuşi, tel.: 034-262 397	1 grupă	lb. română	20	2
Căminul Nr. 9 Buzău Str. Vulturilor 2, jud. Buzău, 5100 Buzău, tel.: 038-431 132	1 grupă	lb. română	22	1
Grădiniţa Nr. 50 Cluj-Napoca Str. Vasile Pârvan 8, 3400 Cluj-Napoca	2 grupe	1grupă-lb. română 1 grupă-lb. maghiară	40	2
Grădiniţa Nr. 51 Constanţa Str. Badea Cârţan 8, 8700 Constanţa, tel.: 041-645 379	1 grupă	lb. română	14	1
Grăd. Nr. 4 Miercurea Ciuc Aleea Copiilor 6, jud. Harghita, 4100 Miercurea Ciuc, tel.: 066-116 579	1 grupă	lb. română	21	1
Grădiniţa P.P. Nr. 6 Piteşti Str. Frasinului 10, jud. Argeş, 0300 Piteşti, tel.: 048-276 091	1 grupă	lb. română	21	2
Grădiniţa Nr. 2 Pucioasa Str. Gării 1, jud. Dâmboviţa, 0275 Pucioasa, tel.: 045-761 550	2 grupe	lb. română	51	5
Grădiniţa Nr. 3 Râşnov Str. I.L.Caragiale 148, jud. Braşov, 2221 Râşnov, tel.: 068-230 419	1 grupă	lb. română	26	1
Grădiniţa P.P. Nr. 4 Reşiţa Aleea Roman 1, jud. Caraş-Severin, 1700 Reşiţa, tel.: 055-250 681	1 grupă	lb. română	15	1
Grădiniţa Nr. 3 Rm. Vâlcea Str. General Praporgescu 3, jud. Vâlcea, 1000 Rm. Vâlcea	1 grupă	lb. română	25	1
Grăd. Nr. 8 „Gulliver" Sf. Gheorghe Str. Dealului 24, jud. Covasna, 4000 Sf. Gheorghe, tel.:067-327 732	1 grupă	lb. maghiară	24	2
Grădiniţa Nr. 19 Sibiu Str. Kiev 17, 2400 Sibiu, tel.: 069-219 760	1 grupă	lb. română	20	2

0	1	2	3	4
Grădinița Nr. 29 Timișoara Str. Mureș 6, jud. Timiș, 1900 Timișoara, tel.: 056-152 009	1 grupă	lb. română	23	2
Grădinița Nr. 14 Tg. Mureș Str. I. Buteanu 18, 4300 Tg. Mureș, tel.: 065-132 965	2 grupe	lb. maghiară	44	2
Grădinița P.P. Nr. 16 Tg. Mureș Str. Sportivilor 2, 4300 Tg. Mureș, tel.: 065-165 446	1 grupă	lb. română	27	1
Liceul de Artă Suceava Str. Curtea Domnească 58, 5800 Suceava, tel.: 030-520 990	1 grupă	lb. română	18	1
Școala Waldorf Brăila Calea Călărașilor 104, jud. Brăila, 6100 Brăila, tel.: 039-619 818	2 grupe	lb. română	35	2
Școala Waldorf Iași Str. Ciric 23 A, 6600 Iași, tel.: 032- 172 000	1 grupă	lb. română	20	1
Școala Waldorf Simeria Str. Biscaria 1, jud. Hunedoara, 2625 Simeria, tel.: 054-261 326	1 grupă	lb. română	15	1

GRĂDINIȚE WALDORF	NR. GRUPELOR WALDORF	LIMBA DE PREDARE	NR. TOTAL AL COPIILOR	NR. EDUCATOARELOR
Grădinița Waldorf Câmpina Str. Nucilor 9, jud. Prahova, 2150 Câmpina, tel.: 044-337 591	1 grupă	lb. română	20	1
Grădinița Waldorf "Michael" Turda Str. Traian 73, jud. Cluj, 3350 Turda, tel.: 064-314 201	2 grupe	lb. română	30	2

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

UNITATEA DE ÎNVĂŢĂMÂNT ÎN CARE FUNCŢIONEAZĂ CLASE WALDORF	NR. CLASELOR WALDORF	LIMBA DE PREDARE	NR. TOTAL AL ELEVILOR	NR. ÎNVĂŢĂTORILOR ŞI PROFESORILOR
0	1	2	3	4
Şcoala Nr. 27 "G. Bacovia" Bacău Str. Carpaţi 12, jud. Bacău, 5500 Bacău, tel.: 034-170 219	5 clase (I-V)	lb. română	66	9
Şcoala Nr. 12 Baia Mare Str. Victoriei 132 A, 4800 Baia Mare, tel.: 062-422 018	2 clase (I, II)	lb. română	33	4
Şcoala Nr. 20 Braşov Str. Valea Cetăţii 8, jud. Braşov, 2200 Braşov, tel.: 068-183 915	1 clasă (I-IV)	lb. română	19	1
Şcoala Nr. 28 Bucureşti Aleea Circului 1, sector 2, Bucureşti, tel.: 01-210 59 10	8 clase (I-VIII)	lb. română	144	11
Şcoala Nr. 155 "Sf. Maria" Bucureşti Str. Paşcani 6, sector 6, 77496 Bucureşti, tel.: 01-413 53 85	8 clase (I-VIII)	lb. română	173	18
Şcoala Nr. 24 Craiova Str. Brazda lui Novac 50, 1100 Craiova, tel.: 051-152 205	2 clase (I, II)	lb. română	38	5
Şcoala Nr. 2 Fălticeni Str. N. Beldicianu 23, jud. Suceava, 5750 Fălticeni, tel.: 030-542 266	1 clasă (III)	lb. română	14	1
Şcoala Nr. 10 Reşiţa Aleea Galaţi 6, jud. Caraş-Severin, 1700 Reşiţa, tel.: 055-430 673	1 clasă (IV)	lb. română	10	2
Şcoala Generală Roşia sat Roşia, jud. Sibiu, tel.: 069-204 937	3 clase (I, II, III)	lb. română	40	3
Şc. Gen. "V. Jozsef" Sf. Gheorghe Str. Benedek Elek 20, jud. Covasna, 4000 Sf. Gheorghe, tel.: 067-313110	4 clase (II, IV, V, VII)	lb. maghiară	103	12
Şcoala Nr. 10 Sibiu Str. E.A.Bielz 60, 2400 Sibiu, tel.: 069-227 502	5 clase (IV, V, VI, VII, VIII)	lb. română	61	13

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ŞCOLI WALDORF	NR.CLASELOR WALDORF	LIMBA DE PREDARE	NR. TOTAL AL ELEVILOR	NR. ÎNVĂŢĂTORILOR ŞI PROFESORILOR
0	1	2	3	4
Şcoala Waldorf Brăila Calea Călăraşilor 104, jud. Brăila, 6100 Brăila, tel.: 039-619 818	6 clase (I-VI)	lb. română	100	17
Şcoala Waldorf Buzău Str. Vulturilor 2, jud. Buzău, 5100 Buzău, tel.: 038-431 132	3 clase (III-IV, VI, VII)	lb. română	28	12
Şcoala Waldorf Iaşi Str. Ciric 23 A, 6600 Iaşi, tel.: 032-172 000	8 clase (I-VIII)	lb. română	160	19
Şcoala Waldorf Rm.Vâlcea Str. G. Stoianovici 5, jud. Vâlcea, 1000 Rm. Vâlcea, tel.: 050-732 853	8 clase (I-VIII)	lb. română	102	15
Şcoala Waldorf Simeria Str. Biscariei 1, jud. Hunedoara, 2625 Simeria, tel.: 054-261 326	8 clase (I-VIII)	lb. română	143	18
Şcoala Waldorf Turda Str. Traian 73, jud. Cluj, 3350 Turda, tel.: 064-314 201	6 clase (I, II, III, IV, V, VI)	lb. română	75	8

LICEE ÎN CARE FUNCŢIONEAZĂ CLASE WALDORF	NR.CLASELOR WALDORF	LIMBA DE PREDARE	NR. TOTAL AL ELEVILOR	NR. PROFESORILOR
Grup Şcolar Economic Virgil Madgearu Constanţa Aleea Melodiei 3, 8700 Constanţa, tel.: 041-644 877	6 clase (I, III, IV, V, VI, VIII)	lb. română	71	12
Gr.Şc. Material Rulant Simeria Şos. Naţională136, jud. Hunedoara, 2625 Simeria, tel.: 054-261 950	2 clase (IX, X)	lb. română	38	11
Liceul Al. I. Cuza Iaşi Str. I. Creangă 37, 6600 Iaşi, tel.: 032-272 904	4 clase (IX-XII)	lb. română	71	18

LICEE WALDORF	NR.CLASELOR WALDORF	LIMBA DE PREDARE	NR. TOTAL AL ELEVILOR	NR. ÎNVĂȚĂTORILOR ȘI PROFESORILOR
Liceul Waldorf Nr. 1 Str. Soldat Savu Marin 29, sector 2, 73417 București, tel.: 01-255 36 07	12 clase (I-VIII, IX,X, X, XI)	lb. română	311	28
Liceul Waldorf Cluj-Napoca Str. Corneliu Coposu 20, 3400 Cluj-Napoca, tel.: 064-134 720	17 clase (I, I, II, II, III, III, IV, IV,V,V,VI,VI, VII, VII, VIII,VIII, IX)	9 clase-lb. română 8 clase-lb. maghiară	286	44
Liceul Waldorf Timişoara Str. Uranus nr. 10, 1900 Timişoara, tel.: 056-182 448	10 clase (I-X)	lb. română	195	21

BCU Cluj / Central University Library Cluj

Bibliografie

Operele lui Rudolf Steiner

– Cu privire la antropozofie în general:

Fesamtausgabe (opera completă) publicată începând cu 1960 de către Rudolf Steiner – Verlag Dornach

– Cu privire la subiecte pedagogice în particular, următoarele opere ale Gesamtausgabe (GA) sau ediţiilor anterioare

Die Erzieung des Kindes vom Gesichpunkt der Geiseswissenschaft, Stuttgart, 1961

id. trad. portugheză: A educacao da crianca segundo a ciencia espiritual, Sao Paulo, 1979, Asociatia Pedagogica Rudolf Steiner

293 Allgemeine Menschenkunde als Grandlange der Pedagogik
294 Erziehungskunst Methodisch – Didaktisches
295 Erziehungskunst Methodisch – Seminarbesprechungen und Lehrplanvortrage
296 Die Erziehungsfrage als soziale Frage
297 Die Waldofschule und ihr Geist
298 Rudolf Steiner in der Waldorf Schule
299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen
300 Lehrerkonferenzen
301 Die Erneurung der pedagogisch – didaktischen Kunt duhr Geisteswissenschaft
302 Meditativ Erarbeitete Menschenkunde, Basel, 1961
Menschenerkenntnis und Unterrichsgestaltung, Dornach, 1951
Erziehungsfragen im Reifealter. Zur kunstlerischen Gestaltung des Unterrichrs, Stuttgart, 1958
Anregungen zur innerlichen Durchdringug des Lehr – und Erzieherberufes, Base, 1956
303 Die gesunde Entwicklung des Leiblich – Psysischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch – Geistigen

304 Erziehungs – und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Drundlage, Stutgart, 1960
Shakespeare und die neuen Erziehungsideale, Stuttgart, 1959,
Pedagogik und kunst – Pedagogik und Moral, Stuttgart, 1957
305 Die geistig – seelischen Grun dkrafe der Erziehungskunst
306 Die pedagogische Praxis vom Gesichtspunkt geisteswissen – schaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kides und jugeren Menschen
307 Gegenwartiges Geistesleben und Erziehung
308 Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens
309 Antroposophische Pedagogik und ihre Voraussetzunge
310 Der pedagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pedagogik
311 Die Kunst der Erziehens aus dem Erfassem der Menschenwesenheit

Operele altor autori

Carlgren, Franz şi alţii:
Erziehung zur Freiheit, Stuttgart, 1972
Eymann. F:
Erziehung und Soziale Frage, Berna, 1956
Husemann, Friedrich şi Wolff, Otto:
Das Bilt des Menschen als Grunlange der Heilkunst, vol. II, Stutgart, 1974
Kirsch, Johannes:
Die Waldorfpaedagogik, Stuttgart, 1971
Kloss, Heinz:
Waldorfschulpaedagogik und Staatsschukwesen, Stuttgart, 1955
Kranich, Ernst Michael:
Paedagogische Projekte und ihre Folgen, Stuttgart, 1969
Linderberg, Cristoph:
Angtfrei lehrten, selbstwusşthandeln, Hamburg, 1975
Roth, Heirinch:
Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover, 1967

Schrey, Helmut:
Waldorfpaedagogik, Bad Godesberg, 1967
Streit, Jakob:
Erziehung, Schule, Elternhaus, Zurich, 1968
Tautz, Johannes:
Die Freie Waldorfschule, Stuttgart, 1972
Wilmar, Frits:
Wie wirken Rundfunk und Fehrsehen auf die Kinder? Stuttgart, 1974
Sociale Erneuerung als Ziel und Urspring der Freien Waldorfschule – Număr special al revistei „Erziehungskunst" XXIII, nr. 8/9, 1969

Lista seminariilor pedagogice Waldorf

1) Seminarul Pedagogic al Şcolii Rudolf Steiner din Sao Paolo – Rua Job Lane, 900 – Sao Paolo
2) Paedagogisches Seminar des Bundes der Freien Waldorfschulen, 7000, Stuttgart 1, Haussmannstr, 44A – Germania
3) Institut fur Waldorfpaedagogik Annener Berg, 5810, Witten, Annener Berg, 15, Germania
4) Paedagogisches Seminar am Goetheanum, CH – 4143, Dornach – Elveţia
5) Emerson College, Pixton, Hartfield Rod. Forest Row – Sussex, Anglia
6) Seminaire de Pedagogie Ecole Perceval, 5 Av. d'Epresmesmil 78400 – Chatou – Franţa
7) Seminaire de Pedagogie, Ecole Internat Rudolf Steiner, Laboissiere en Thelle, 60570 – Aufeville – Franţa
8) Vrije Paedagogische Academie, Choisiweg ii, Zeist – Olanda
9) Opleidind vor Leerkrachten Vrije Schoolen in Nederland Waalsdorperweg 12, Haga – Olanda
10) Rudolf Steiner – Seminariet, Jaerna, 15020 Jaerna – Suedia
11) Waldorf Institute, Adelphi, University, Garden City, 11530, New York, SUA
12) Waldorf Teacher Training Institute of Mercu College of Detroit, 2555 Burns Drive Detroit (Mich) 48214, SUA
13) Waldorf Institute of Southern California, Highland Hall, 17100 Superior Str. Northridge, Cal. 91324, SUA

Notă bibliografică la a cincea ediție

Operele lui Rudolf Steiner editate în portugheză
– De natură pedagogică:
Educația copilului conform științei spirituale
Educația la pubertate / Educația artistică de învățământ
Arta de a educa
Vol. I Studiul general al omului, o bază a pedagogiei
Vol. II Metodologie și didactică
Vol. III Discuții pedagogice
– De altă natură:
Știința ocultă
Teozofia
Filosofia libertății
Cunoașterea lumilor superioare
Opera științifică a lui Goethe
Direcția spirituală a omului și a Umanității
Creștinismul ca fapt mistic
Cunoașterea inițiatică
Morala teozofică
Evanghelia după Matei
Adevăr și știință
Evanghelia după Ioan
Cauzele spirituale ale conflictului între generații
Tatăl Nostru
Linii bazice pentru o teorie a cunoașterii în cosmoviziunea lui Goethe
Evanghelia după Luca
Misiunea sufletelor popoarelor
Fiziologia ocultă
Viitorul social

– Separate:

Știința spirituală și chestiunea socială
Mers, vorbit, gândit. Activitatea ludică
Care este activitata Îngerului în corpul nostru astral?
Educația practică a gândirii
Cum acționează Carma
Cum se poate depăși necesitatea animică a epocii noastre?
Reîncarnare și Carma
Nervozismul și autoeducația. Dragoste, putere, înțelepciune

Coli de tipar: 17,375
Format: 13 x 20
Bun de tipar: 21. XII. 2001
Tiparul executat la:
S.C. SEMNE '94 S.R.L. – București

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY